UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LETRAS

FORMAS E FUNÇÕES DO DISCURSO DO OUTRO NO GÊNERO MONOGRÁFICO

CRÍGINA CIBELLE PEREIRA

NATAL
2007

CRÍGINA CIBELLE PEREIRA

FORMAS E FUNÇÕES DO DISCURSO DO OUTRO NO GÊNERO MONOGRÁFICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na área de concentração Lingüística Aplicada, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Maria das Graças Soares Rodrigues

NATAL
2007

Catalogação da Publicação na Fonte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial Especializada do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Pereira, Crígina Cibelle.
Formas e função do discurso do outro no gênero monográfico / Crígina Cibelle Pereira. – Natal, RN, 2007.
233 f.

Orientadora: Profª Drª Maria das Graças Soares Rodrigues.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Área de Concentração: Lingüística Aplicada.

1. Lingüística aplicada – Dissertação. 2. Retextualização – Dissertação. 3. Gênero monográfico – Dissertação. 4. Discurso citado – Dissertação. 5. Análise do discurso – Dissertação. 6. Rodrigues, Maria das Graças Soares. I. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RN/BSE-CCHLA CDU 81’33

CRÍGINA CIBELLE PEREIRA

Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração Lingüística Aplicada, da Universidade do Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em Natal/RN, 13 de agosto de 2007.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Maria das Graças Soares Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente da Banca

_____

Prof Dr. Gilton Sampaio de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Examinador Externo

_____

Prof Dr. João Gomes da Silva Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinador Interno

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 20
1.1- Caracterização do campo de pesquisa 20
1.1.1- O Curso de Letras/CAMEAM 20
1.1.2- O Curso de Especialização em Lingüística Aplicada e Curso de Especialização em Língua Inglesa 21
1.2- Do objeto de pesquisa 22
1.2.1- Caracterização do objeto de pesquisa: a monografia de curso de graduação e de especialização 23
1.3- Constituição do *corpus* 26
1.4- Procedimentos de coleta e análise 31

CAPÍTULO II – GÊNERO DO DISCURSO: DISCUTINDO A TEORIA 37
2.1- Os gêneros do discurso em diferentes perspectivas 37
2.1.1- Perspectiva de Bakhtin (2000) 37
2.1.2- Perspectiva de Bronckart (1999) 39
2.1.3- Perspectiva de Maingueneau (2001) 41
2.1.4- Perspectiva de Marcuschi (2002) 43
2.1.5- Perspectiva de Bazerman (2005) 46

CAPÍTULO III – A RETEXTUALIZAÇÃO EM PRÁTICAS ACADÊMICAS: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS 50
3.1- O processo de retextualização: considerações preliminares 50
3.1.1- Operações de retextualização: polifonia, intertextualidade, interdiscursividade, intradiscursividade e discurso reportado 56
3.2- Do discurso reportado em Bakhtin à heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz: a materialização do discurso do outro 61
3.2.1- O discurso do outro e suas manifestações na escrita acadêmica 69

CAPÍTULO IV – REPORTANDO-SE AO DISCURSO DO OUTRO: ANÁLISE DE DADOS 82
4.1- A manifestação do discurso do outro em MG e ME: relacionando os dados 82
4.1.1- Formas de introdução do discurso do outro 97
4.1.2- Funções do discurso do discurso do outro 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 117

REFERÊNCIA 122

ANEXO 130

SUMÁRIO DE FIGURA(S)

Figura 1- Etapas de uma monografia 27
Figura 2- Coordenadas gerais dos mundos 40
Figura 3- Relação hierárquica do gênero monografia 45
Figura 4- As operações de retextualização 57
Figura 5- Formas de referência ao discurso do outro 72

SUMÁRIO DE QUADRO(S)

Quadro 1 – Descrevendo o capítulo de Fundamentação Teórica – MG 32
Quadro 2 – Descrevendo o capítulo de Fundamentação Teórica – ME 33
Quadro 3 – Abordagens teóricas sobre retextualização 56
Quadro 4 – Classificação dos verbos pela função 75
Quadro 5 – Funções do discurso do outro 79
Quadro 6 – Representação da estrutura da Fundamentação Teórica 84
Quadro 7 – Verbos mais utilizados de acordo com a função 98

SUMÁRIO DE TABELA(S)

Tabela 1: Relação das monografias de Graduação e Especialização.. 30

SUMÁRIO DE GRÁFICO(S)

Gráfico 1 – Comparando dados: total de linhas e linhas de citação em MG e ME 85
Gráfico 2 - Percentual geral das citações em MG e ME 87
Gráfico 3 – Formas de discursos reportados nas Monografias de Graduação 91
Gráfico 4 – Formas de discursos reportados nas monografias de especialização 94
Gráfico 5 – As funções do discurso do outro em MG e ME 115

PEREIRA, C. C. Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico. Natal – RN, 2007. 223 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

RESUMO

O presente trabalho investiga o discurso relatado em práticas discursivas de retextualização, na seção de fundamentação teórica de monografias produzidas por graduandos e especializados, focalizando algumas estratégias discursivas de gerenciamento de vozes (discurso direto, indireto e modalizações), destacando os modos de introdução e as funções do discurso citado. Para tanto, foram analisadas 18 monografias, sendo 9 monografias de graduação e 9 monografias de especialização, do mesmo aluno/produtor, entre o período de 2003, na conclusão da graduação, e 2005, no término das especializações. Os dados revelaram que o aluno/produtor das monografias de graduação privilegia o discurso direto enquanto nas monografias de especialização, foi usado, sobretudo, o discurso indireto. A análise dos modos de introdução do discurso citado apontou que o aluno/produtor tanto de graduação como de especialização quando não usa verbos de *dicendi* para introduzir a citação faz construções sem sentido, pois demonstra dificuldade em articular o discurso citante com o discurso citado. No tocante às funções para o discurso citado, verificamos que o aluno/produtor de ambos os níveis privilegiam a função *sustentar uma afirmação*, indicando, assim, que o discurso do outro serve, principalmente, como recurso de autoridade, uma vez que essa função revela a ausência de diálogo com o discurso citado. De uma maneira geral, as formas de discurso do outro denunciam uma escrita que se edifica a partir de uma seqüência de discurso citado em que a voz do aluno/produtor de graduação e especialização surge, poucas vezes e, na maioria das vezes, esse toma as palavras do outro como suas, prevalecendo a voz do autor/fonte.

PALAVRAS-CHAVE: Retextualização, gênero monográfico, discurso citado.

PEREIRA, C. C. Forms and functions of the other's discourse in monographic genre. Natal – RN, 2007. 223 p. Master Course Dissertation. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

ABSTRACT

The present work investigates related discourse in rewriting discursive practices, at monographic works specifically at the theoretical foundation section. Focalizing some discursive strategies of voice management (direct and indirect discourse and modalization voice) we detach the introduction way and function of cited discourse. To do so, it were analyzed eighteen monographic works: nine of them final graduation works and other nine specialization works seeing that each works belonging to the same student, in two different stages, in the period from 2003 in graduation conclusion to 2005 in the end of specialization course. The data reveal that the monographic writer/student emphasizes the use of direct discourse in graduation works while in specialization works there was an emphasis at indirect speech. The analysis the way they introduce cited discourse pointed out that writer/student in graduation course such as specialization student make meaningless constructions when they do not use *discendi verbs,* they demonstrate difficulties inarticulate citing discourse with cited discourse. In what is related to functions of cited discourse we verify that the student/writer, in both stages or levels give emphasis to the function *maintain an assertion,* indicating that other's discourse serve mainly as a resource of authority just because that this function reveals the absence of a dialog between student writing and cited discourse. In a general way, the forms of other's discourse claim a form of writing that is found starting from a sequence of cited discourse in what student/writer voice in graduation and specialization comes to text surface just few times, but most of the times, the student takes other's words as they were themselves, every time there is an overlap of author/source.

KEY WORDS: Rewriting, monographic genre, cited discourse

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD - Análise do Discurso

Cf - Conferir

CAMEAM - *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”

DD – Discurso Direto

DI – Discurso Indireto

LT - Lingüística Textual

M - Modalização

MG – Monografia de Graduação

ME – Monografia de Especialização

MD – Modalização Direta

MI – Modalização Indireta

PPP - Projeto Político Pedagógico

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

À minha mãe.
Pela grandeza do seu amor e
por ter se colocado sempre ao meu
lado, apoiando-me nos momentos difíceis.
A quem sempre acreditou em mim e
lutou, bravamente comigo, para que este
trabalho se concretizasse.
Você é o meu porto seguro.
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus:

Meu refúgio e fortaleza nos momentos de angústia e desespero. Apoiei-me sempre pela fé em ti, Senhor, e hoje chego ao fim de uma luta, agradeço pela força a mim concedida em todos os instantes. A sua grandeza espiritual é a glória que reside em minha alma.

A minha adorável família:

Meus queridos pais (Raimundo e Arielda), pessoas insubstituíveis em minha vida que nunca mediram esforços para ajudar-me nessa luta, encorajando-me a buscar o melhor, mesmo com os obstáculos. Agradeço aos meus irmãos Raeudo, Raimundo Filho e, em especial, as minhas queridas irmãs Carígina e Caionara, que apesar de pouca paciência souberam apoiar-me nas horas de aflição.

Ao meu Amor:

Raimundo, os percalços foram muitos até esse momento, mas você mostrou-se atencioso e presente nos bons e, principalmente, nos momentos ruins em que pensei não chegar ao fim. Agradeço por ter se mostrado sempre comigo, apesar dos contratempos.

A minha orientadora:

Pelo acompanhamento e orientação segura. Foram muitos os instantes de angústia e desespero, mas você ajudou a contorná-los como muita sabedoria. Obrigada, principalmente, por ter-se colocado sempre à disposição, mesmo com os inúmeros compromissos.

Ao meu eterno orientador:

Gilton Sampaio, não tenho palavras para expressar o quanto você é especial para mim. Agradeço por me incentivar constantemente a buscar o conhecimento, e por se fazer presente neste trabalho, acompanhando-o do início ao fim. Obrigada, especialmente, por tido o privilégio de ter sido sua primeira pibica, título que jamais esquecerei, pois foi através dele e sem dúvida do seu incentivo que cheguei até aqui.

Ao Professor João Neto:

Que muito contribuiu já no momento da qualificação, apresentando sugestões significativas para a finalização deste trabalho.

Meu amigo Cezinaldo:

È difícil expressar em palavras o meu agradecimento a você, tendo em vista que nossa relação vem de muitos anos. Começamos e terminamos juntos a graduação, tivemos o mesmo orientador, além de termos entrado no mestrado conjuntamente. Vivemos uma das maiores experiências da vida, por isso temos inúmeras histórias para contarmos juntos. Contudo, gostaria de dizer que não é simplesmente por esses momentos juntos que devo agradecê-lo, mas por ter tentado passar segurança para mim, ainda que muitas vezes não tenha conseguido. Você é muito importante!

Lílian e François:

Pessoas inconfundíveis, pela generosidade. Vocês foram peças fundamentais para que eu chegasse até esse momento, pois sem a acolhida na casa de vocês, não teria conseguido ficar em Natal. Vocês fizeram com que me sentisse em casa, apesar de está a quilômetros de distância. Jamais esqueço daqueles momentos de muito choro, em que você, Lílian, especialmente esteve comigo.

As amigas pibicas:

Edneide, Rosângela e Lucineide que foram valiosas na concretização deste trabalho. Sei dos muitos compromissos acadêmicos que tinham, mas nem isso impediram-nas de ajudar a fazer os cálculos tão difíceis. Quero destacar, em especial, Edneide que tão prontamente me auxiliou na construção dos gráficos.

Às minhas eternas amigas:

Que torceram por mim durante toda a minha vida na academia, mostrando-me que a vitória só é conseguida após muitas derrotas e que somente atravessando-as se consegue alcançar o êxito. Ana Paula, Suzy, Vaneça, Ione, vocês estarão sempre comigo.

Ao CAMEAM/UERN:

Especialmente, à professora Maura Cavalcante, diretora do Campus, que se empenhou bravamente para que nós (Cezinaldo e eu) pudéssemos concluir esse trabalho. Obrigada a todos os funcionários do CAMEAM (Valdir, Marquinhos, Teté, Erimar, Fabiano, Dona Iara, Viviane, Simone, Iza, Risonete, Meirinha, Gladys, Cláudia, Nilma, Deltânia, Preta, Deusiene, Auricélia, Fátima).

Ao Departamento de Letras/CAMEAM:

Agradeço a todos deste Departamento, especialmente, aos professores Nilson Roberto, Charles, Deni e ao professor Jailson que tão, eficientemente, fez o meu abstract. Obrigada, ainda, às professoras Adriana, Edileuza e,

particularmente, à professora Dalvinha, pessoa rara, você é muito especial para mim. Vocês foram fundamentais para que este sonho se concretizasse, fizeram-me enxergar a necessidade de sempre buscar o conhecimento.

Ao Departamento de Educação/CAMEAM:

Pelos momentos a mim concedidos, tão necessários para a concretização deste trabalho. Gostaria de agradecer, em particular, à professora Vanja que sempre se mostrou atenciosa. À professora Lúcia, pelas conversas tão valiosas e pela tranqüilidade que me repassou quando da qualificação desta pesquisa.

Aos colegas de turma de mestrado:

Por todos os momentos de construção de conhecimento e pelas amizades construídas.

Ás Residentes de Pós-Graduação (Pouso):

Ressalto algumas amigas com quem passei muitos momentos importantes e difíceis de minha vida na residência, especialmente, Olívia, Auxiliadora e Miriam. Vocês ficarão para sempre em meu coração.

À Secretaria do PPGEL:

Pelo serviço prestado sempre com simpatia e responsabilidade. Em especial, Bete e Pablo, pelas dúvidas tiradas quando necessário.

A alteridade sob a forma de diálogo e a citação constitui traço fundamental da linguagem, que não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que o outro disse.

Amorim

INTRODUÇÃO

A chave do mistério da significância é, assim,
a presença muda do ato de escrever, de virtuais leitores
[...] Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe
onde nos vai levar; ou melhor, que depois de algum tempo,
se saiba não ser mais possível abandonar.
Mário Ozório Marques

A presente pesquisa se propõe a tomar o discurso do outro em atividades de retextualização como objeto de estudo, pois reconhecemos que, a partir dessas atividades, teremos a oportunidade de compreender o modo como o aluno opera com os textos que cita. Para tanto, focalizaremos algumas estratégias discursivas de gerenciamento de vozes utilizadas pelo aluno ao se reportar ao discurso do outro, procurando conhecer os modos de introdução e as funções do discurso citado.

Consideramos que, no processo de construção de um texto, o aluno da academia é levado sempre a fazer uso do discurso do outro como recurso de construção do próprio texto, dando, assim, sustentabilidade ao seu discurso, uma vez que o princípio de alteridade indicado no texto, a partir das citações, representa uma forma de reconhecer a subjetividade própria do escritor e de fazer-se aparecer o outro, enquanto parte inerente à construção do texto.

Nesse sentido, ressaltamos que a produção escrita se configura como uma das preocupações mais correntes de muitos professores e pesquisadores em geral[5], que vêem a constante desmotivação do aluno para escrever, assim como as reclamações dos professores sobre a baixa qualidade dos textos produzidos pelos alunos. As dificuldades com a escrita são resquícios dos primeiros anos de estudos, vindo desde as séries iniciais até o nível médio e, por último, chegando à universidade (cf. FELISPINO, 2001). Nesse momento, o aluno universitário defronta-se com atividades de escrita antes não trabalhadas, percebendo aos poucos, que escrever na academia é uma atividade constante. Além disso, observa que a produção de determinados gêneros discursivos requer a leitura de outros textos, já que a

[5] Antunes (2000), Fiad (1997), Garcez (1998), Geraldi (2001; 2002), Ramires (2003).

escrita científica exige embasamento teórico por parte do aluno/produtor[6], ou seja, a constante referência a textos de outros autores.

Assim, o aluno/produtor chega à universidade com enormes obstáculos que vão desde a simples leitura e a interpretação de texto, até a produção escrita, que deveria constituir-se como uma atividade não, necessariamente, complexa, no entanto, revela-se dificultosa para o aluno/produtor. Essa realidade é visível em diferentes processos seletivos (exames) no Brasil, em casos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Processo Seletivo Vocacionado (PSV), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e concursos em geral, que promovem sempre uma produção escrita, dentre outras questões para avaliar o nível de aprendizagem do aluno.

Em vista disso, nas últimas décadas, a produção escrita na academia passou a ser alvo de inúmeras pesquisas. Nesse âmbito, destacamos algumas das publicações mais significativas, entre as quais verificamos Matêncio (2003a, 2003b, 2002), cujas investigações tratam sobre a retextualização em práticas acadêmicas nos gêneros resenha e resumo, destacando a formação de professores. Reportar-nos-emos, ainda, ao trabalho de Boch e Grossmann (2002), cujo estudo muito contribuiu para o nosso trabalho, pois se trata de uma pesquisa sobre citação em textos teóricos de alunos universitários (graduandos e especialistas), tendo como objetivo oferecer informações acerca da forma como o aluno mobiliza fontes bibliográficas em suas produções.

Dentro desse quadro de trabalhos recentes, destacamos a pesquisa de Oliveira (2004) que tem como foco investigar os verbos *dicendi* em resenhas acadêmicas da revista Delta produzidas por especialistas da área de Lingüística. Ressaltamos, ainda, a pesquisa de Ribeiro (2002), que investiga as formas usadas pelo aluno-autor para citar os discursos de autores-fonte em monografias de alunos especializados. Além desses estudos, também, acompanharemos o trabalho de Zamboni (1997) que tem como proposta analisar artigos de revistas científicas, tendo como referencial a teoria de

[6] Estamos usando a expressão aluno/produtor para identificar o aluno que realiza uma pesquisa e produz uma monografia.

Authier-Revuz sobre heterogeneidade mostrada e constitutiva. Acrescentamos, também a pesquisa de Cazarin (1998), que apesar de não trabalhar diretamente acerca do discurso científico, consideramos sua pesquisa bastante significativa, porque se refere ao trabalho de Authier-Revuz (1990, 2004), cujo enfoque se dá sobre o conceito de heterogeneidade discursiva.

Dada a complexidade que é produzir textos científicos na academia, o aluno/produtor, durante o processo de escrita, dispõe para realização de algumas atividades, como, por exemplo, para a produção da monografia, de um interlocutor que é o orientador, cuja função o próprio nome já evoca: orientar o pesquisador no desenvolvimento do trabalho, sobretudo, quando da produção escrita, oferecendo sugestões, apontando falhas, dentre outras tantas tarefas. Além desse interlocutor, o aluno/produtor deve envolver-se com outro, que é o autor/fonte[7] com o qual estabelece diálogo.

No tocante à escrita na academia, Feitosa (1995) explica que a produção científica é um processo que requer muito mais do aluno/produtor, pois se configura como uma atividade que visa a apresentar resultados de pesquisas, além de ser uma oportunidade de divulgar suas idéias e conceitos. Sendo assim, concluir um curso de graduação ou de especialização tem um propósito comunicativo reconhecido.

No processo de escrita científica, uma das dificuldades do aluno/produtor, mais freqüentes, reside no modo como faz uso do discurso do outro para construir seu texto, colocando-se frente a exigências acadêmicas conflitantes, tais como: citar, mas não exagerar, mostrar originalidade, sem perder de vista a referência permanente ao discurso do outro.

O recurso ao discurso do outro é um mecanismo enunciativo utilizado em diferentes gêneros científicos, como resenha, artigo científico, resumo, dentre outros. Neste estudo, deter-nos-emos, especialmente, em investigar as seções de fundamentação teórica, de monografias de conclusão de curso[8] e de monografias de especialização, pretendendo comparar a escrita nos dois

[7] Chamamos de autor/fonte – o estudioso e/ou teórico que é citado.
[8] TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

níveis, tendo em vista que se trata do mesmo aluno/produtor, nas duas monografias.

Escolhemos o gênero acadêmico monografia por se constituir como um dos trabalhos mais solicitados no ambiente acadêmico, uma vez que a grande maioria das instituições de ensino superior, seja privada e pública, exige a monografia como trabalho de conclusão de curso – TCC e, em muitas especializações, a monografia configura-se como trabalho necessário para a obtenção do título de especialista. Entendemos que a monografia, além de ser um recurso eficiente para o contato com o saber científico, implica o domínio de práticas de diversas atividades acadêmicas, como resumir, resenhar e fichar.

A produção de um trabalho monográfico é uma tarefa que exige muito do aluno/produtor, pois não representa uma simples produção de textos, mas um processo de escrita mais elaborado, de constantes idas e voltas ao texto-fonte, a fim de garantir a fidelidade às palavras dos autores referenciados, bem como a sustentatibilidade ao discurso em construção. Pensando nisso, propusemo-nos a focalizar o discurso do outro, manifestado pelos mecanismos de gerenciamento de vozes, os quais podem ser usados no texto, de diferentes formas e funções em práticas de retextualização.

De acordo com Matêncio (2002, p. 111), "a tarefa de retextualizar é produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que implica a manifestação de operações: lingüísticas, textuais e discursivas". Entre elas, elegemos as discursivas, nosso foco de análise, pois, nestas operações, temos as estratégias discursivas de gerenciamento de vozes como modos de manifestação do discurso do outro, apresentados em forma de citação, alusão, evocação, discurso direto, discurso indireto e discurso indireto-livre, modalizações, reformulações, imitação e paráfrase.

Dessas estratégias discursivas, restringir-nos-emos a investigar, nas monografias, o uso do discurso direto, do discurso indireto e das modalizações, pois compreendemos que, dessa maneira, poderemos observar a forma como o aluno universitário faz referência ao discurso do outro. Tais preferências se dão, uma vez que poderemos vislumbrar aspectos diferentes para essas estratégias, isto é, o uso do discurso direto e o uso do indireto

irão nos revelar a forma como o aluno evoca o discurso do outro para justificar e/ou sustentar o seu dizer; enquanto as modalizações poderão nos esclarecer sobre a forma como o aluno assume seu próprio discurso a partir do discurso do outro.

Em vista disso, compreendemos que pesquisar sobre atividades de retextualização em práticas acadêmicas é uma forma de conhecer a construção de um novo texto, a escrita do aluno e a maneira como ele se utiliza de outros autores para elaborar seu texto, bem como contribuir para que professores, enquanto orientadores, revejam seus procedimentos de orientação. Além disso, constitui uma maneira de refletir sobre a formação profissional desses alunos/professores que concluem o Curso de Letras e, posteriormente, se especializam na área.

Para realizar nossa investigação, estabelecemos como objetivo geral estudar, no processo de retextualização, estratégias discursivas de gerenciamento de vozes, contidas na seção de fundamentação teórica de monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização.

Em decorrência, estabelecemos como objetivos específicos:

- descrever algumas estratégias discursivas (discurso direto, indireto e modalizações) de gerenciamento de vozes usadas pelo autor/produtor em citações do texto-fonte.
- comparar a monografia de graduação e a de especialização, produzidas pelo mesmo aluno/produtor, observando estratégias discursivas mobilizadas por ele ao fazer referência ao discurso citado.

Assim, buscamos responder às seguintes questões:

a) Das estratégias discursivas (discurso direto, indireto e modalizações), qual é a mais recorrente? Quem cita mais? O aluno/produtor de graduação? Ou o aluno/produtor de especialização?

b) De que forma o aluno cita o autor do texto-fonte na constituição na seção de fundamentação teórica em monografias de graduação e de especialização? Qual a função da citação usada

pelo aluno/autor da monografia? É para opinar? É para comentar? Ou é apenas um recurso de autoridade?

c) Como o aluno graduado cita o autor do texto-fonte em trabalhos de curso de especialização? Utiliza-se da mesma maneira as formas de citação usadas na monografia de graduação?

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa, enfatizando os passos percorridos para escolha da metodologia de trabalho e, conseqüentemente para a coleta, seleção do *corpus* e análise dos dados. No segundo capítulo, exporemos diferentes perspectivas teóricas acerca dos gêneros do discurso, destacando conceitos e características de gênero.

No terceiro capítulo, trataremos das bases teóricas sobre o conceito de retextualização, mostrando as principais abordagens. Faremos, ainda, uma reflexão acerca das diferentes operações de retextualização, enfatizando o discurso reportado como uma das operações de retextualização mais recorrentes no discurso acadêmico. E, por último, neste capítulo, estabeleceremos um diálogo entre a noção de discurso reportado advinda de Bakhtin (2004) e o conceito de heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz (1990, 2004).

No quarto capítulo, faremos a análise dos dados em dois momentos; no primeiro, apresentamos dados relativos às ocorrências das estratégias discursivas (discurso direto, indireto e modalizações). No segundo momento, analisaremos e descreveremos as formas e funções do discurso do outro. E, por fim, faremos nossas últimas considerações, retomando alguns dos aspectos constatados ao longo da análise.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

... a prática é um critério
decisivo para se saber
se um conhecimento é
verdadeiro ou não.

Augusto N. S. Triviños

CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O homem cresce intelectualmente, quando enfrenta os problemas de maneira científica [...] A pesquisa é uma fonte de esclarecimento ao educador.
Gressler

Neste capítulo, discutimos os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, apresentando, a seguir, os caminhos percorridos para a realização do trabalho, relacionados aos objetivos de pesquisa, demarcação do *corpus* e do objeto de análise.

Essa é uma pesquisa documental, pois nosso objeto de estudo trata de monografias de graduação do Curso de Letras e de Cursos de Especialização (Lingüística Aplicada e Língua Inglesa), do *Campus* Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia", da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN.

Utilizamos como instrumentais de pesquisa para a coleta de dados monografias do Curso de Graduação em Letras do ano de 2003; e monografias dos cursos especialização do ano de 2004 dos mesmos alunos. Optamos por adotar monografias das duas especializações, uma vez que, se nos restringíssemos a apenas uma delas, o *corpus* não seria suficiente para o nosso propósito, especialmente porque os alunos que concluíram a graduação em 2003 fizeram seleção e se matricularam em cursos de especialização diferentes.

1.1 - Caracterizando nosso campo de pesquisa

1.1.1- O Curso de Letras/CAMEAM

Com base no Projeto Político Pedagógico - PPP[9] (2006), recentemente modificado, o Curso de Letras possui, atualmente, três habilitações: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, Língua Inglesa e respectivas Literaturas e Língua Espanhola e respectivas Literaturas[10], sendo duas modalidades: licenciatura, com área de conhecimento em Lingüística, Letras

[9] Daqui adiante iremos adotar apenas a sigla PPP para Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras
[10] A habilitação em Língua Espanhola foi implantada recentemente, com ingresso da primeira turma no segundo semestre do ano de 2005.

e Artes e Bacharelado com habilitação para revisor/preparador de textos e tradutor/intérprete, cuja estrutura curricular encontra-se em fase de elaboração.

Ao longo dos anos, a estrutura curricular desse curso sofreu consideráveis mudanças, em virtude da oferta de uma nova habilitação (Língua Espanhola) e de uma nova modalidade (Bacharelado). Assim as disciplinas precisaram se adequar às mudanças, além disso, o aluno necessita de 200 horas/aulas práticas com atividades acadêmico-científico-culturais (apresentação de trabalho e participação em eventos). No entanto, a estrutura curricular dos nossos informantes (alunos graduados em 2003) é um pouco diferente da grade vigente, especialmente porque não exige o cumprimento das 200 horas de atividades acadêmico-científicas e culturais.

1.1.2 - O Curso de Especialização em Lingüística Aplicada e o Curso de Especialização em Língua Inglesa

O Curso de Especialização em Lingüística Aplicada foi implantado em 1998, em razão da busca constante da melhoria da qualidade do fazer pedagógico, dos egressos e dos profissionais de educação da região do Alto Oeste. Atualmente, o Curso desenvolve três linhas de pesquisa: 1) Ensino, leitura e produção de textos; 2) Descrição e ensino-aprendizagem de línguas; 3) Crítica literária e ensino de leitura. O referido curso já formou seis turmas, sendo a quinta referente ao ano de 2004, a qual nos propusemos a investigar as monografias, por se tratar dos mesmos concluintes do curso de Letras do ano de 2003.

Já o Curso de Especialização em Língua Inglesa foi implantado em 2004, tendo formado duas turmas. Esse curso oferece duas linhas de pesquisas: Ensino e aprendizagem de línguas e Literatura e ensino. Para a realização dessa pesquisa, escolhemos a primeira turma, relativa ao ano de 2004, uma vez que se refere também a mesma turma concluinte de 2003.

O período de duração dos cursos de especialização em Lingüística Aplicada e em Língua Inglesa é de 01 (um) ano para cada curso, perfazendo um total de 450 horas/aulas, incluindo monografia, sendo distribuído em

360 (trezentos e sessenta) horas/aulas destinadas aos créditos das disciplinas teóricas e 90 (noventa) horas/aulas destinadas à elaboração da monografia de conclusão de curso.

O processo seletivo para essas especializações ocorre de forma igual, através de prova escrita e análise do currículo. No tocante à distribuição das vagas, são oferecidas um total de 60 (sessenta) vagas, sendo 25 (vinte e cinco) para Lingüística Aplicada e 30 (trinta) para Língua Inglesa e 05 (cinco) vagas são destinadas, especificamente, para concluintes do Curso de Letras.

O preenchimento dessas vagas ocorre através de dois processos: seleção interna e externa. Na primeira, participam alunos concluintes do Curso de Letras de 2003 que tenham obtido as melhores médias, com base no histórico escolar e, no caso específico dessa turma, também pela nota obtida no Exame Nacional do Ensino Superior (PROVÃO), de ambas as habilitações (Língua Portuguesa e Língua Inglesa). Dos candidatos selecionados, o primeiro lugar é isento de qualquer taxa de pagamento das especializações. Na segunda, participam todos os candidatos que tenham graduação em Letras e áreas afins.

Vale ressaltar que a seleção interna dos concluintes do curso de Letras acontece, anteriormente, à seleção geral dos candidatos, assim, o aluno concluinte que não for aprovado na seleção interna tem a possibilidade de fazer o processo seletivo regular e concorrer com outros candidatos.

1.2- Do objeto de pesquisa

Em 2003, a monografia passou a ser solicitada no Curso de Letras, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e como forma de colaborar para a sistematização da iniciação científica. Sendo, portanto, as monografias referentes a este ano que compõem o nosso *corpus*.

De acordo com o PPP (2006), a monografia desse curso versa como um trabalho de caráter individual, sob a orientação de um professor com titulação mínima de especialista, devendo ser submetida à exposição e ao julgamento de uma banca devidamente composta de 02 (dois) examinadores

e um presidente, no caso, o orientador. A temática da monografia deve estar de acordo com as áreas temáticas dos Estudos Lingüísticos e Literários.

O processo de avaliação da monografia segue alguns procedimentos: como devem ser entregues três cópias da monografia ao professor da disciplina Seminário de Monografia II; este por sua vez deve repassá-las, no prazo máximo de três dias, à Banca Examinadora; esta tem o prazo de 15 (quinze dias) para apresentar as sugestões de reformulação e também estabelecer o novo prazo para apresentação do trabalho. O aluno terá, também, 15 (quinze) dias para implantar as sugestões da banca.

Para a monografia de especialização, o processo de elaboração e entrega ocorre de maneira quase idêntica à monografia de graduação, tendo algumas diferenças concernentes à construção do projeto de pesquisa e à apresentação desse projeto para uma banca examinadora. Quanto ao orientador, este deve ter, como titulação mínima, o grau de mestre.

1.2.1- Caracterização do objeto de pesquisa: monografias de curso de graduação e de especialização

Tendo em vista a importância da monografia para a formação do aluno concluinte do Ensino Superior ou de Especialização, propomo-nos, nessa seção, a discutir o seu conceito a partir de autores de compêndios de metodologia da pesquisa, entre eles, Lakatos e Marconi (1992), Geraldo (1995), Medeiros (2000), Salomon (2001), Tachizawa (2001), Santos (2001), bem como buscaremos destacar as características mais relevantes da monografia.

Ao longo dos anos, muitas mudanças significativas ocorreram no Ensino Superior para melhorar a qualidade dos formandos, dentre elas, ressaltamos a implantação, no currículo, da monografia, que, em algumas universidades, é o trabalho de conclusão de curso (TCC). Anteriormente, a monografia era um trabalho destinado somente aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Atualmente, a monografia configura-se como uma prática do mundo acadêmico bastante exigida nas universidades, já que representa uma forma

de avaliação do aluno concluinte de diferentes áreas de estudo, além de ser um mecanismo de formação de pesquisador iniciante.

Dessa maneira, compreendemos a monografia, não somente como um instrumento de avaliação, mas como uma prática que revela o saber científico do aluno e que requer o domínio de outras práticas, também importantes para eficácia do trabalho, ou seja, ser conhecedor de teorias não é suficiente, escrever uma monografia é uma tarefa que engloba outros saberes, dentre esses, resumir, resenhar e fichar.

Segundo Salomon (2001), historicamente, a origem da monografia encontra-se no trabalho de Le Play (1806-1882) *Les ouvriers européens*, publicado em 1855. No sentido etimológico, a monografia apresenta a definição *monos* (um só) e *grapheim* (escrever), que quer dizer, dissertação a respeito de algum assunto ou, como se encontra mais corrente nos manuais de metodologia científica, tratando-se de um texto breve, do tipo dissertativo, com tema único e de natureza científica. Para Geraldo (1995, p. 79), a monografia é uma prática bem mais elaborada e não se define somente como um texto dissertativo.

> A monografia é uma síntese de leituras, observações, reflexões e críticas, desenvolvidas de forma metódica e sistemática por um pesquisador que relata a um ou mais destinatários um determinado escrito que seja o resultado de suas investigações, as quais, por sua vez têm origem em suas inquietações acadêmicas.

Nesse sentido, a monografia configura-se como uma prática de reflexão do pesquisador, ou seja, a investigação ocorre como um processo de amadurecimento do tema, a partir de leituras, passando para o momento de observação da problemática até chegar à reflexão. É, portanto, desse processo reflexivo que nasce a monografia, seguindo alguns princípios metodológicos pré-estabelecidos, evidentes aos olhos do pesquisador.

Para Lakatos e Marconi (1992), a monografia define-se como gênero discursivo de natureza científica que possui um tema específico ou particular com metodologia rigorosa. Apesar de seu caráter de originalidade, a monografia tem como requisito básico fazer referência a pesquisas, já

realizadas na área, como forma de ressaltar e/ou justificar o dizer do autor da monografia.

Além dessas definições, Tachizawa (2001, p. 16) diz que a monografia é um "trabalho destinado a cumprir uma obrigação acadêmica e de caráter de iniciação científica", que se dá como um processo de amadurecimento ao longo do curso, já que é no decorrer do curso que se escolhe a temática a ser trabalhada na monografia. Já para Santos (2001), a monografia é um texto de "primeira mão", conseqüência de pesquisa científica que possui partes como identificação, posicionamento, tratamento e o fechamento relevante para uma temática/problemática.

Na verdade, são definições de monografia que se entrelaçam para se complementarem. Se por um lado, Santos (2001) define a monografia como sendo um texto, por outro, Tachizawa (2001) complementa quando diz ser um processo que envolve toda a graduação e, por último, Lakatos e Marconi (1992) sistematizam para definir a monografia como um trabalho/estudo de caráter de iniciação científica que subentende uma revisão bibliográfica de outras pesquisas. A partir disso, concebemos a monografia como um gênero científico que subtende o trabalho de reflexão sobre determinado tema com especificidade e sistematização, envolvendo, nesta direção, teoria e dados.

Todavia, a construção de uma monografia não se limita somente ao trabalho de reflexão sobre um tema, pois, segundo Santos (2001) é uma tarefa muito mais além, que se fundamenta na organização e na interpretação analítica e avaliativa de dados, a partir de objetivos pré-estabelecidos.

No que diz respeito ao aspecto estrutural, o gênero monografia apresenta uma estrutura formal mínima definida. De acordo com Lakatos e Marconi (1992), a diferença desse gênero científico em relação a outros gêneros do mesmo domínio ocorre segundo o método de abordagem do tema, da técnica ou do grau de profundidade na abordagem adotada, mas dificilmente ocorre em relação à estrutura que, na maioria das vezes, constitui a mesma em diferentes gêneros, sendo, portanto, introdução, desenvolvimento e conclusão.

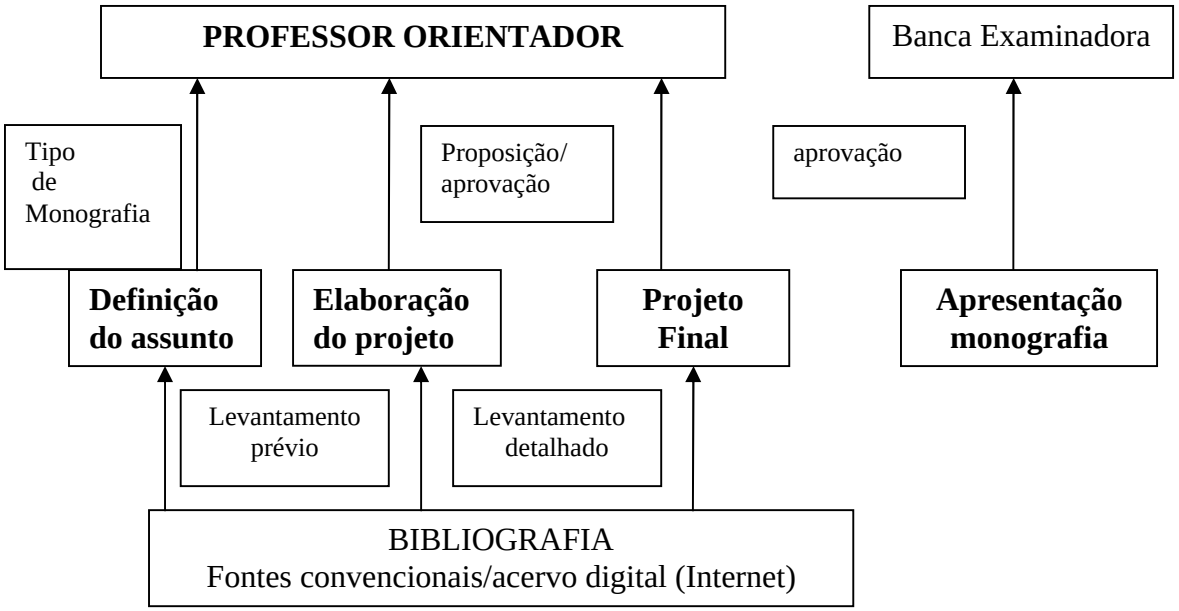
A respeito disso, salientamos que, nos manuais de metodologia científica, é comum se reconhecer a presente estrutura, podendo variar somente a denominação de acordo com autor adotado. Vejamos, então, como se define cada uma das estruturas em consonância com a postura de Geraldo Filho (1995, p. 92-93):

1. INTRODUÇÃO – é uma apresentação do trabalho que consta de uma caracterização de forma clara do tema abordado, escrita pelo próprio autor da monografia. "Nela pode aparecer uma revisão bibliográfica cujo objetivo é situar o leitor quanto ao estado de desenvolvimento do estudo do problema".
2. DESENVOLVIMENTO – é a parte que compreende os capítulos, isto é, a fundamentação e a exposição do assunto. "É onde se analisa e se discute o problema principal e o secundário, decorrentes da sua colocação".
3. CONCLUSÃO – é a parte final do trabalho que contém "a síntese da discussão, a avaliação do trabalho e as propostas de novos problemas, novas questões que possam surgir no desenrolar da pesquisa".

Em termos gerais, o gênero monografia constitui-se da junção dessas partes, de modo que se dá numa discussão em continuidade, ou seja, deve haver entre as partes um elo de unidade temática e uma seqüência na exposição das idéias.

Além disso, a monografia desenvolve-se por fases, que, de acordo com Tachizawa (2001, p. 16), são etapas que estão logicamente encadeadas, conforme transcreve na figura abaixo:

Figura 1 – Etapas da Monografia transcrita de Tachizawa (2001, p. 16)



A figura elaborada por Tachizawa (2001) vem evidenciar as fases e/ou etapas da elaboração de uma monografia, dentre as quais destacamos, como elemento fundamental, o papel do orientador, porque é através de suas sugestões que o orientando dá início à fase de escrita, tendo como momento prévio à definição do assunto.

Além das fases do estudo monográfico, destacamos de acordo com Salomon (2001) que a monografia é caracterizada em sentido *estrito* e em sentido *lato*. Essa caracterização se dá em virtude de sua "origem histórica e etimológica", como também em decorrência do corrente uso do termo que se tem atualmente.

O primeiro, em sentido *estrito*, trata-se de um trabalho mais elaborado, por exemplo, a tese (doutorado) que se caracteriza como uma pesquisa cujo tema apresenta-se pela "originalidade - retorno às origens, à essência, à verdade", à especificidade e à natureza científica comprovada. Além disso, deve ser uma pesquisa com o intuito de contribuir de forma significativa para a ciência (SALOMON, 2001, p. 255). Já em sentido *lato*, é considerado um trabalho de iniciação à pesquisa, como no caso das monografias de TCC, especialização, dissertações científicas e dissertações de mestrado as quais se caracterizam por ser trabalhos de "primeira mão"[11], ou seja, não são de natureza profunda teórica e original, como uma tese,

[11] Ibidem, p. 254

mas são pesquisas também de enorme significância para a ciência, pois revelam os primeiros passos do pesquisador.

Apesar das monografias de TCC e de especialização caracterizarem-se em sentido *lato*, isto é, num mesmo bloco, ressaltamos que cada tipo tem suas especificidades. Pensando nisso, destacaremos, a seguir, as especificidades de ambas as monografias, porque, em nosso trabalho, partimos do princípio de que é o mesmo aluno envolvido nas duas situações, ou seja, conclusão de curso de graduação e término de especialização. Dessa forma, construiremos o perfil dos escritores que subentende cada uma das práticas, para assim, entendermos os aspectos que envolvem a construção de cada um dos gêneros.

Nesse sentido, de acordo com Medeiros (2000), as monografias distinguem-se em monografias escolares e em monografias científicas (mestrado e doutorado). Acrescentamos a estas, a monografia de especialização que possui características comuns, conforme veremos a seguir.

Compreendemos, pois, que o TCC é um trabalho de pesquisa de caráter inicial que tem como função fazer o aluno despertar para o trabalho de pesquisa. Em termos técnicos, no que diz respeito à estrutura, composição, normas, dentre outras, possui as mesmas características de uma monografia de especialização, diferenciando-se, apenas, pelo fato de que o aluno não tem nenhuma experiência com atividade de pesquisa, configurando-se como principiante.

Já na monografia de especialização, as exigências são maiores, pois além de um requisito para conclusão do curso de especialização, a pesquisa possui um caráter mais aprofundado, não sendo suficiente a revisão bibliográfica, sendo "preciso dominar o conhecimento do método de pesquisa e informar a metodologia utilizada na pesquisa"; é, também, um trabalho de fichamento, mas sem a preocupação de apresentar novidades quanto as descobertas, pois o "pesquisador expõe novas formas de ver a realidade já conhecida" (MEDEIROS, 2000, p. 190).

As possíveis diferenças da monografia de TCC e de especialização poderão ser notadas mais intensamente na própria escrita do aluno, pois são

níveis diferentes de trabalhos que se caracterizam, segundo as suas especificidades de elaboração.

Em síntese, podemos dizer que a monografia é um gênero científico bastante utilizado no meio acadêmico, e que se caracteriza por ser um trabalho de produção escrita, relativamente simples e de extrema relevância no mundo acadêmico, já que representa os primeiros passos do aluno em direção à pesquisa científica e, por isso, deve ser um trabalho bem elaborado, coerente e coeso. Enfim, pela forma como se faz presente nos currículos das universidades, revela ser um instrumento importante de avaliação e de produção de conhecimento.

1.3 – Constituição do *corpus*

Para a seleção da amostragem, tivemos que estabelecer critérios, dada à quantidade de monografias que compõem o nosso universo de pesquisa.

Dentre 32 monografias, todas do ano de 2003, selecionamos aquelas cujos alunos/produtores ingressaram em curso de especialização. Desse universo de 32 (trinta e dois), um pouco menos da metade, 13 (treze) graduados, ingressaram em cursos de especialização, sendo que 12 (doze) conseguiram concluir o curso. Desses doze concluintes, foram excluídos mais três, por não terem sido encontradas cópias do trabalho na biblioteca, nem em outro local, restando um total de 9 (nove) monografias de especialização, 5 (cinco) do curso de Lingüística Aplicada e 4 (quatro) do curso de Língua Inglesa.

Portanto, o *corpus* ficou constituído de 18 monografias, dividida em 9 (nove) monografias de conclusão de curso de graduação e 9 (nove) de conclusão de especialização, conforme apresentamos na tabela a seguir:

Tabela 1: Relação de monografias da graduação e da especialização

RELAÇÃO DE MONOGRAFIAS DA GRADUAÇÃO E DA ESPECIALIZAÇÃO						
CÓDIGO	TÍTULO DA MONONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO	ANO	CÓDIGO	TÍTULO DA MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO	ANO	ORIENTAÇÃO

MG1[12]	O discurso personalista em Memórias Póstumas de Brás Cubas.	2003	ME1[13]	Os largos vôos do discurso de Brás Cubas: uma abordagem sócio-ideológica.	2005	Diferente orientação quando da MG1 e ME1
MG2	A diversidade de conhecimento na aula de língua estrangeira: uma reflexão sobre a prática do professor.	2003	ME2	A prática reflexiva do professor.	2005	Diferente orientação quando da MG2 e ME2
MG3	O ensino de produção de texto no 3º Ciclo do Ensino Fundamental.	2003	ME3	Reflexão sobre o ensino de literatura infanto-juvenil.	2005	Diferente orientação quando da MG3 e ME3
MG4	A variação lingüística na marcação do gerúndio do português nos falares dos habitantes Pega, Arrojado e Engenho Novo do município de Portalegre.	2003	ME4	A Análise do Discurso: descortinando as marcas do invisível em textos imagéticos verbal/não-verbal.	2005	Mesmo orientador na MG4 e ME4
MG5	A concepção de gramática no Ensino Fundamental: uma análise das práticas de linguagem.	2003	ME5	Análise de aspectos discursivos da concordância verbal na visão Funcionalista.	2005	Mesmo orientador na MG5 e ME5
MG6	Língua Inglesa: uma disciplina (des)necessária para a formação do indivíduo.	2003	ME6	Um estudo sobre a alienação do professor de Línguas no Brasil.	2005	Diferente orientação quando da MG6 e ME6
MG7	O ensino de leitura na sala de aula de língua materna: teoria x prática.	2003	ME7	A avaliação da aprendizagem no ensino de língua inglesa.	2005	Diferente orientação quando da MG7 e ME7
MG8	Pedagogia crítica: a visão dos profissionais de letras.	2003	ME8	Chats, Hipertexto e sua relação com o conhecimento de gêneros textuais.	2005	Diferente orientação quando da MG8 e ME8
MG9	O tratamento dado a variação lingüística no	2003	ME9	O tratamento dado a variação lingüística no	2005	Diferente orientação quando da

[12] A leitura do código dá-se da seguinte forma: a letra M= Monografia, a letra G representa a modalidade graduação e o número é a seqüência.
[13] A leitura do código dá-se da seguinte forma: a letra M= Monografia, a letra E representa a modalidade especialização e o número é a seqüência.

	manual didático: Linguagem Nova.			manual didático português:		MG9 e ME9

Observamos pela tabela acima, a relação geral das monografias com títulos e códigos com os quais serão referidas e analisadas. Podemos notar na relação que, em MG1 e ME1; MG5 e ME5; MG9 e ME9, os alunos/produtores preferiram ficar com a mesma temática durante os dois momentos da escrita, ou seja, na graduação e na especialização, enquanto nas demais monografias, os alunos/produtores optaram pela mudança de temática.

1.4- Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados constitui-se uma fase significativa da pesquisa científica, tendo em vista que, nessa etapa, o pesquisador irá selecionar e organizar o material segundo os objetivos propostos. Para consecução deste trabalho, a coleta de dados foi realizada seguindo algumas etapas fundamentais e relevantes, conforme descrevemos abaixo:

Etapa 1 – Delimitação do objeto de análise

Ao buscar subsídio em Matêncio (2002) para o fenômeno da retextualização, percebemos a necessidade de delimitação do objeto de análise, já que a retextualização pode operar de várias formas, sendo assim, optamos por analisar algumas formas de materialização do discurso reportado em monografias de graduação e de especialização (discurso direto, discurso indireto e modalizações).

Tendo observado a materialização de tais formas de discurso do outro nas monografias, iniciamos o processo de identificação dessas formas na seção de fundamentação teórica. Todos os enunciados em que ocorreram formas de discurso do outro foram separados e digitados em folha à parte dos textos originais (ver anexo), como forma de organizar os dados seguindo um mesmo padrão gráfico, a fim de possibilitar uma leitura mais rápida de tais formas.

Etapa 2 – Levantamento das ocorrências do discurso do outro

Feita a identificação das formas de discurso do outro, passamos à fase de quantificação dessas formas nas monografias de graduação e de especialização. Além disso, fizemos uma quantificação do total de citações por monografia, contabilizando, para isso, o total de linhas escritas, páginas, citações por página, e linhas por citações, para que, numa correlação entre esses dados quantificados, pudéssemos observar, de fato, como se efetivou, no *corpus*, quantitativamente, as formas de citação do discurso do outro. Consideramos que, com uma síntese desses dados quantitativos, teríamos uma visão mais definida em termos proporcionais, para sabermos com que freqüência o aluno/produtor está fazendo referência ao discurso do outro, conforme, apresentamos nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Descrevendo a constituição do capítulo de Fundamentação Teórica - MG

DESCREVENDO A CONSTITUIÇÃO DOS CAPÍTULOS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - MG						
Código	Estrutura da Monografia			Relacionando as citações		
	Total de páginas	Total geral de linhas	Total de linhas por página[14]	Total de citações	Total de linhas de citação	Total de citações por página[15]
MG1	15	393	26,2	36	145	2,4
MG2	20	471	23,5	38	151	1,9
MG3	33	784	23,7	112	416	3,4
MG4	23	488	21,2	52	188	2,2
MG5	21	542	25,8	55	208	2,6
MG6	20	434	21,7	36	111	1,8
MG7	20	452	22,6	59	246	2,9
MG8	22	502	22,8	68	261	3,0
MG9	26	693	26,6	85	397	3,3
TOTAL[16]	200	4759	214,1	541	2123	23,5
MÉDIA GERAL[17]	22,2	528,7	23,7	60,1	235,8	2,6

Quadro 2 – Descrevendo a constituição do capítulo de Fundamentação Teórica – ME

[14] Para obter o total de linhas por páginas, dividimos o total de páginas pelo total geral de linhas. Esse cálculo é o mesmo estabelecido nas monografias de especialização.
[15] Para o obter o total de citações por páginas dividimos o total geral de citações pelo total de páginas.
[16] O sub-total representa a soma geral das monografias no que se refere ao número de páginas, citação, linhas, linhas de página, citação por página.
[17] A média geral foi calculada dividindo o subtotal pelo número de monografias que é nove.

DESCREVENDO A CONSTITUIÇÃO DOS CAPÍTULOS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - ME						
Código	Estrutura da Monografia			Relacionando as citações		
	Total de páginas	Total geral de linhas	Total de linhas por página	Total de citações	Total de linhas de citação	Total de citações por página
ME1	21	651	31	49	181	2,3
ME2	18	439	24,3	40	187	2,2
ME3	14	334	23,8	26	99	1,8
ME4	50	1.117	22,3	61	336	1,2
ME5	30	741	24,7	78	360	2,6
ME6	24	593	24,7	58	282	2,4
ME7	13	330	25,3	36	188	2,7
ME8	20	434	21,7	25	103	1,2
ME9	19	445	23,4	51	190	2,7
TOTAL	209	5084	220,2	424	1926	19,1
MÉDIA GERAL	23,2	564,8	24,4	47,1	214	2,1

Esses quadros representam uma visão geral de como as seções de fundamentação teórica, das monografias de graduação e de especialização estão construídas em termos quantitativos. Eles nos dão uma definição exata das quantidades de páginas, de linhas, de linhas por páginas, de citações, de páginas por citação e de linhas por citação, especificando cada uma monografia, o que permite que se entenda, com especificidade, as particulares de cada monografia, pois é a partir dessas particularidades que refletiremos para desenvolver toda a análise.

Etapa 3 – Identificação das formas e funções de análise do discurso citado

Com as citações identificadas e quantificadas, o próximo passo foi descrevê-las e, para isso, procedemos, inicialmente, destacando as formas de introdução do discurso citado. Com base na discussão de Marcuschi (2007), sobre os verbos introdutores de opinião, identificamos quatro formas de introdução de discurso do outro:

1. VERBO + CITAÇÃO (seguida de destaque, como aspas) – nesse caso, o verbo aparece acompanhado do discurso citado que pode vir como discurso direto.

2. VERBO + CITAÇÃO (sem aspas) – a construção que representa essa forma de introdução é tipicamente de discurso indireto e/ou modalização indireta, pois o aluno/produtor insere o discurso citado por meio do uso da paráfrase.
3. SEM verbo + CITAÇÃO (seguida de destaque, como aspas) – a citação é colocada sem o auxílio do verbo, destacada apenas pelas aspas e/ou quando recuada à esquerda – discurso direto e/ou modalização direta.
4. SEM verbo + CITAÇÃO (sem aspas) – nesse tipo de construção, o discurso citado somente é reconhecido pela a bibliografia colocada entre parênteses ao final do discurso indireto.

Depois disso, fundamentado nos estudos de Boch e Grossmann (2002), começamos a identificar algumas funções do discurso do outro nas monografias de graduação e de especialização, das quais destacamos cinco funções. Dessas cinco funções, apenas as duas primeiras são de Boch e Grossman (2002), as últimas foram constatadas no nosso *corpus* e se fizeram freqüentes tanto na escrita do graduado, quanto na do especialista.

- ✓ Fundamentar uma afirmação – o aluno/produtor lança mão do discurso do outro para dá sustentabilidade ao seu dizer.
- ✓ Introduzir o ponto de vista do autor/fonte – o aluno/produtor refere-se às palavras dos outros unicamente para reafirmar a idéia expressa pelo próprio outro (autor/fonte).
- ✓ Complementar o dizer – o aluno/produtor reporta-se às palavras dos outros para complementar o seu dizer na progressão discursiva.
- ✓ Definir uma idéia/conceito – o aluno/produtor utiliza-se do discurso citado para definir uma idéia, uma expressão.
- ✓ Finalizar uma idéia – o aluno/produtor faz uso das palavras dos outros para finalizar a temática/discussão.

Etapa 4 – Interpretação e análise dos dados

A interpretação e análise dos dados foram feitas sob o prisma qualitativo e quantitativo, pois consideramos, com base no que coloca

Portela (2007), que é através da integração entre esses métodos que se pode analisar com fidedignidade uma situação dada, fazendo uso da análise qualitativa dos dados obtidos por meio de instrumentos quantitativos.

Nessa perspectiva, procedemos, inicialmente, apresentando os dados referentes às ocorrências das formas de discurso citado, conforme apresentamos nos quadros 1 e 2, exemplificando, a partir de fragmentos retirados das monografia de graduação e especialização, como as formas de citações aparecem no texto do aluno/produtor. Depois disso, fizemos a interpretação das formas de introdução de discurso citado e das funções, apresentado exemplo que indicassem como tais formas se manifestavam na monografia de graduação e de especialização. Os resultados dessas etapas estão no capítulo IV, o qual expõe a análise dos dados.

CAPÍTULO II

GÊNERO DO DISCURSO: DISCUTINDO A TEORIA

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
A senha do mundo
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
Não desanimo, procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura
Ficará sendo minha palavra.

Carlos Drumnond de Andrade

CAPÍTULO II – GÊNERO DO DISCURSO: DISCUTINDO A TEORIA

2.1- Os gêneros do discurso: em diferentes perspectivas

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero,assim como é impossível se Comunicar verbalmente a não ser por algum texto.
Marcuschi

Foi pensando na condição de que a língua é manifestada através dos gêneros do discurso que, nesse capítulo, procuraremos abordar algumas das perspectivas teóricas, entre elas, Bakhtin (2000), Bronckart (1999) e o estudo de Marcuschi (2002) que discutem a respeito da variedade textual que a língua comporta, a fim de compreender a função dos gêneros do discurso e, mais especificamente, do gênero acadêmico, em práticas de retextualização.

Apresentaremos, inicialmente, a perspectiva bakhtiniana sobre a teoria dos gêneros do discurso, já que se constitui como base para todas as demais perspectivas que serão mostradas ao longo desse capítulo.

2.1.2- Perspectiva de Bakhtin (2000)

Refletir sobre o conceito de gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana significa entender a língua como manifestação da realidade, de outro modo, significa dizer, ainda, que é a partir das situações reais de uso concretizadas pela imensa variedade textual existente na sociedade que se representam os gêneros do discurso. Esses, por sua vez, são compreendidos como enunciados que atendem a fins específicos de manifestação da língua. Assim nos coloca Bakhtin (2000, p. 279):

> todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.

Nessa perspectiva, o enunciado é entendido como manifestação da língua em uso, comportando "formas – padrão", que por sua vez permutam de acordo com várias temáticas e estilos diferenciados. São exatamente essas formas que constituem os gêneros, "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2000, p. 279) que estão relacionados ao contexto sócio-histórico, demarcados por diversas situações que os determinam e os caracterizam enquanto materialização da língua: temática, composição e estilo.

Dado esse caráter de "unidade real", os gêneros do discurso apresentam-se, pela sua condição, como sendo heterogêneos; por isso, é necessário considerar a natureza do enunciado. Levando em conta a diversidade existente entre os gêneros, Bakhtin (2000) diferencia gêneros primários dos secundários. Para tal distinção, explica que são os primários diálogo, carta, estando, pois, ligados a situações espontâneas do cotidiano. Já os gêneros secundários, são considerados esferas complexas, como romance, teatro, discurso científico, discurso ideológico, etc, sendo decorrentes da transmutação dos gêneros primários. Sobre essa diferenciação, Bakhtin (2000, p. 281-2) assim pontua: "a distinção entre gênero primário e gênero secundário tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros".

Pela sua singularidade, a concepção de gênero de Bakhtin (2000, p. 291) se configura de acordo com as transformações sociais e diárias, modificando sua arquitetura, organização e estilo. Nas suas palavras, "a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala e escreve".

Dessa maneira, podemos entender, de acordo com esse autor, que um gênero apresenta características como: forma, conteúdo temático e, principalmente, estilo, pois este se configura enquanto elemento constitutivo do gênero. Assim postula Bakhtin (2000, p. 286-289), "quando há estilo há gênero". Desse modo, o estilo não é apenas uma marca para determinado gênero, mas é indissociável do gênero, do ponto de vista composicional. Em termos gerais, os gêneros discursivos, definidos por Bakhtin, são formas

distintas de enunciados que refletem a variedade da língua e manifestam o estilo próprio do indivíduo que é visto na multiplicidade de temas, sendo, portanto, sob essa perspectiva que compreendemos os gêneros do discurso.

2.1.2- Perspectiva de Bronckart (1999)

A definição de gênero formulada por Bronckart (1999, p. 75) parte da concepção baktniniana acerca de texto e de gênero. Nesse sentido, o texto é compreendido como unidade comunicativa de nível superior. Esclarecemos que Bronckart (1999, p. 75) não usa a expressão gênero do discurso, como o faz Bakhtin (2000), emprega a expressão gênero de texto, evidenciando, assim, a relação estabelecida entre texto e gênero, asseverando "que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero".

Na perspectiva de Bronckart (1999, p. 138), a teoria dos gêneros constitui-se com base em uma abordagem epistemológica do interacionismo sócio-discursivo da linguagem. Nesta direção, o autor postula que os "gêneros não podem nunca ser objetos de uma classificação racional, estável e definitiva", apontado que as classificações existentes ora pecam pelo número de tendência ilimitado; ora pecam por critérios de classificação pouco delimitáveis e em constante interação e, sobretudo, por uma "classificação não poder basear-se no único critério facilmente objetivável".

Percebemos que algumas das definições e distinções de Bakthin (2000) acerca dos gêneros do discurso são fortemente criticadas por Bronckart (1999). A esse respeito, a sua proposta teórica diverge-se, em alguns aspectos, a de Bakhtin no que se refere aos aspectos da distinção entre gênero primário e secundário, da definição de gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, conforme são delineados nas seguintes passagens:

> A distinção operada por Bakthin nos leva retomar (e a contestar) entre discursos primários e discursos secundários, que nos parece estar fortemente relacionada a essa concepção imprópria das relações entre oral e escrito (BRONCKART, 1999, p. 63).
> A terminologia de Bakthin é muito flutuante, devido a evolução interna de sua obra e também, sem dúvida, a problemática de

> tradução. Os termos enunciados, enunciação e texto concorrem claramente para designar o gênero (BRONCKART, 1999, p. 143).

Apesar do posicionamento contrário, Bronckart (1999) propõe algumas equivalências terminológicas, tais como: formas e tipos de linguagem são denominados de ações de linguagem; gêneros do discurso são chamados de gênero de texto e os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos são chamados de textos.

A respeito da variedade de gêneros do discurso, o autor expõe que nenhuma das classificações dadas ao gênero pode ser vista como modelo a ser seguido, havendo, portanto, uma discrepância, que não contribui em nada para a conceituação. Nesse sentido, propõe uma classificação que não tem seu fim em si mesma, mas serve como instrumento de análise, sugerindo uma abordagem em três níveis: as atividades de linguagem, os textos, os tipos de discurso considerados como mundos discursivos. Sob essa idéia de mundos discursivos, se definem as operações constitutivas chamadas de arquétipos psicológicos, esses por sua vez, podem ser representados pelas coordenadas dos mundos surgidas na ordem do narrar e na ordem do expor, conforme ilustra Bronckart (1999, p. 157), na figura a seguir:

Figura 2- Coordenadas gerais dos mundos

Coordenadas gerais dos mundos

		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ato ao de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

É, portanto, sob essas coordenadas, que Bronckart (1999, p. 157) institui critérios de classificação para a análise do discurso: interativo e teórico, cujo destaque faremos do discurso teórico, uma vez que a monografia se constitui num gênero do discurso científico. O discurso teórico caracteriza-se, conforme expõe a figura, a partir do verbo EXPOR,

que se assinala "por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina".

Além disso, Bronckart (1999, p. 171-173) acrescenta que o discurso teórico é, em princípio, "monologado e escrito e esse caráter se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas", assinalando, também, algumas propriedades para o discurso teórico em decorrência de uma análise empírica, conforme se seguem:

- A presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo.
- A presença de numerosas modalizações lógicas, assim como a onipresença do auxiliar de modo 'poder'.
- A exploração de procedimentos de focalização de certos segmentos de texto, assim como procedimentos de referência (metatextual, intratextual, intertextual) a outras partes do texto, ou intertexto científico.
- A presença de muitas frases passivas, a maioria do tipo 'passiva truncada'.
- A grande freqüência, ao lado das anáforas pronominais, de anáfora nominais ou de procedimentos de referência dêitica intratextual.

De um modo geral, essas propriedades operam como elementos que organizam o discurso teórico e, também, caracterizam o gênero monográfico, uma vez que se constitui, basicamente, do discurso teórico. Quanto à definição de gênero proposta por Bronckart (1999, p. 137) vemos que texto e gêneros atuam como termos semelhantes, ou seja, "são produtos de atividades de linguagem em funcionamento que apresentam características relativamente estáveis".

1.2.3- Perspectiva de Maingueneau (2001)

Sob a ótica de Maingueneau (2001), os gêneros do discurso apresentam-se segundo categorias de discurso, pois para ele, o indivíduo disponibiliza uma variedade de termos para categorizar o texto. Assim, o texto é construído de acordo com categorias comunicacionais em que se enquadram, de forma que cada categoria corresponde a uma das necessidades diárias que todo ser humano tem de se comunicar, uma vez que, para Maingueneau (2001, p. 61), os gêneros do discurso são manifestados pelo discurso e, em vista disso, propõe a seguinte definição:

> São dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes. Os gêneros do relatório, por exemplo, supõe a existência de empresas e de estudantes que buscam experiência profissional, [...] e acima de tudo, e de todo um sistema de ensino aberto ao mundo do trabalho.

Dessa forma, percebemos que os gêneros do discurso são entendidos enquanto instâncias da comunicação, sendo produtos da fala que buscam atender às necessidades diárias do ser humano de se comunicar socialmente e às especificidades de cada categoria, por exemplo, o jornalista pode comunicar-se através de um artigo de jornal, ou de outro gênero, no entanto, sempre atendendo a finalidades específicas que é de informar e/ou denunciar algo para a sociedade.

Assim sendo, para o autor, gênero e tipo de discurso são mecanismos distintos e não indiferentes, pois coloca que "os gêneros do discurso pertencem a diversos tipos de discursos associados a vastos setores de atividade social" (p. 61). Significa dizer que os gêneros são representações das atividades diárias em que o indivíduo tem a necessidade de se comunicar, por isso está relacionado à especificidade, à situação de uso.

Entendemos, pois, que as reflexões de Maingueneau (2001) propõem que se compreendam os gêneros do discurso a partir da abordagem comunicacional, ou seja, que os gêneros servem como mecanismo de manifestação e transmissão da linguagem, considerando as necessidades da vida cotidiana de comunicação.

1.2.4- Perspectiva de Marcuschi (2002)

Dando continuidade as nossas reflexões, trazemos a perspectiva de Marcuschi (2002) sobre gêneros, que revisita trabalhos de vários autores, entre eles, Bakhtin (2000), Maingueneau (2001), para tecer suas considerações sobre a noção de gênero. Desde já, salientamos que a nomenclatura proposta por ele não é gênero discursivo, mas gêneros textuais. Apesar disso, ele revela não ser pertinente para o seu trabalho atentar para a diversidade terminológica existente, e sim, expor a idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero, para ele textual. Assim como em Bronckart (1999), Marcuschi (2000) admite que a classificação é uma questão muito controversa sob vários pontos de vista, no entanto, necessária quando se busca delimitar campo de análise.

No arcabouço de sua proposta, a língua é concebida como uma atividade de caráter social, histórico e cognitivo. Nessa postura, Marcuschi (2002, p. 22) entende que "os gêneros textuais constituem-se como ações sócio-discursivas, para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo". Para o autor, é preciso deixar clara a distinção entre tipos textuais[18] e gênero textual, de modo que a expressão tipo textual serve para designar seqüências de natureza lingüística: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição[19], que são materializadas nos gêneros, consideradas como "constructos teóricos definidos por propriedades intrínsecas", enquanto os gêneros textuais são realizações lingüísticas concretas, definidas por propriedades sócio-comunicativas (cf. MARCUSCHI, 2002, p. 22-23). Desta forma, esse autor declara que "os gêneros textuais fundem-se em critérios externos (sócio-comunicativos), enquanto os tipos textuais fundem-se em critérios internos (lingüísticos funcionais)" (MARCUSCHI, 2002, p. 34).

Após entendermos que gênero e tipo textual designam aspectos diferentes dentro do texto, destacamos a expressão "domínio discursivo", que é freqüentemente utilizada de maneira um tanto "vaga". Por isso, tomamos a

[18] Tipo textual na perspectiva de Marcuschi tem outra definição que não é a mesma de Bronckart.
[19] Outros teóricos trazem a existência de mais tipos textuais

definição de Marcuschi (2002, p. 23), que designa a expressão domínios discursivos como uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos.

Observamos que a definição dada ao termo domínios discursivos indica que estes não são os discursos propriamente ditos, mas as instâncias em que os discursos são produzidos. Por exemplo, o jornal é produzido dentro do universo jornalístico, pois aqueles que o produzem mantêm o discurso de um jornalista e não de um médico.

Feitas as considerações necessárias no que diz respeito ao domínio discursivo em que o gênero se enquadra, trazemos, ainda, uma questão bastante complexa, pois ao conceber um gênero, é preciso entender o suporte desse gênero. Assim, mostra Marcuschi (2003, p. 11) que o suporte "é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência com a natureza do gênero suportado". Mas isto não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial.

Nesse sentido, compreendemos que seria imprescindível tecer algumas reflexões sobre suporte[20] de texto à luz dos estudos de Marcuschi (2003), visto que necessitamos entender melhor de que forma o gênero pode ser relacionado com o suporte. Para isso, discutiremos a definição de Marcuschi (2003, p. 11) sobre a relação texto/suporte:

> Intuitivamente, entendemos como suporte de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto [...] suporte de um gênero é uma superfície física em formato especifico que suporta, fixa e mostra um texto.

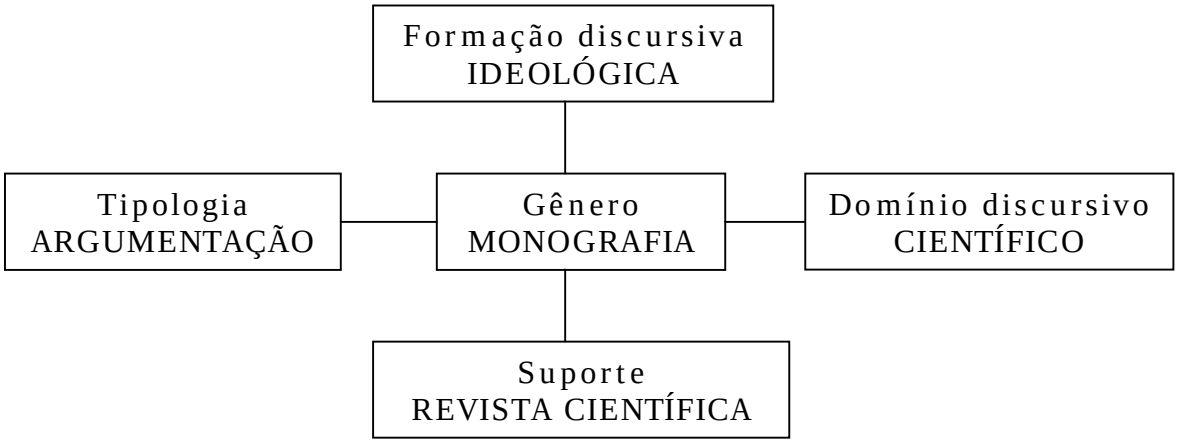
A partir dessa definição, compreendemos que o suporte de um gênero configura-se segundo alguns critérios, tais como: lugar físico ou virtual; os suportes aparecem em um formato físico; e, por último, o suporte tem a função primordial de tornar o gênero visível e acessível para fins

[20] Nossas reflexões, aqui apontadas, sobre a questão do suportes dos gêneros do discurso não serão muito profundas, pois, conforme ressalta Marcuschi (2003), os estudos sobre suporte ainda estão no início.

comunicativos. Todavia, esses critérios nem sempre são fáceis de serem atendidos e estabelecidos, visto que a discussão sobre o tema ainda está engatinhando. Isso impede que outros aspectos, também importantes, sejam definidos com segurança como o canal, o serviço e o meio em que o gênero se materializa.

Para Marcuschi (2002; 2003), o gênero mantém uma relação hierárquica com algumas categorias, estabelecida da seguinte forma: primeiro quanto ao domínio discursivo; depois no que se refere ao suporte; a formação discursiva que subentende a circulação do gênero e, por fim, a tipologia. Considerando essa relação hierárquica que o gênero mantém com esses critérios de classificação, estabelecemos a seguinte relação, a partir do gênero monografia, desenhada na figura abaixo:

Figura 3 – Relação hierárquica do gênero monografia



A relação hierárquica do gênero monografia ocorre um pouco diferente do que aponta Marcuschi (2003), porque, inicialmente, se tem a formação discursiva, pois é a partir desse critério que se chega ao domínio discursivo, o qual o sujeito pretende abordar no gênero em elaboração e, conseqüentemente, a tipologia apropriada ao gênero. Por fim, o suporte ou local em que se fixa o gênero como veículo de transmissão.

Em síntese, caracterizamos o gênero monografia de formação discursiva ideológica, tendo em vista que está ligado à escolha por determinada teoria em detrimento de outra; o domínio discursivo

caracteriza-se como o científico, uma vez que trata de um trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito acadêmico; a monografia como gênero caracterizado pela predominância de seqüências argumentativas, mas se percebem outras, como descritivas, expositivivas, dentre outras. E, por último, consideramos que o suporte da monografia configura-se como uma questão bastante relativa, já que depende da condição de divulgação e/ou apresentação optada pelo aluno/produtor, ou seja, o aluno/produtor irá optar por diferentes suportes do domínio científico para apresentar o gênero, que no caso da monografia, de acordo com Marcuschi (2003), pode ser o cd-rom, o congresso, a palestra e a revista científica. Sendo assim, reconhecemos, somente para fins ilustrativos, que o suporte da monografia é a revista científica, já que o suporte depende, exclusivamente, da forma de divulgação optada pelo aluno/produtor.

1.2.5- Perspectiva de Bazerman (2005)

Além das perspectivas já mencionadas acima, Bazerman (2005) propõe uma outra que se dedica à investigação dos gêneros na ótica da interação, a partir da observação da situação histórico-cultural. Esse estudioso entende gêneros como tipificações dinâmicas, interativas e históricas. Assim, ele define gêneros como sendo "fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas se realizam"[21]. Essa compreensão de gênero apóia-se na teoria dos atos de fala e evidencia uma posição teórica de base pragmática, diferentemente, por exemplo, da teorização sobre gêneros desenvolvida por Bakhtin (2000), que compreende gêneros numa dimensão discursiva.

A perspectiva adotada nos estudos de Bazerman (2005), para os gêneros, baseia-se, ainda, numa abordagem analítica, a partir da junção de vários conceitos: fatos sociais, atos de fala, sistemas de gêneros e sistemas de atividades. É, pois, circunscrito nesses conceitos que surgem os gêneros como fatos sociais. Isso quer dizer que os gêneros se manifestam pelos fatos sociais realizados pelas pessoas, sendo produto de situações reais de uso.

[21] Ibidem, p. 31

Essa noção de gênero aponta para uma perspectiva em que as pessoas são vistas como produtoras de gêneros, pois são as situações diárias vividas por elas que fazem emergir os gêneros, ou seja, é a necessidade de se comunicar que faz essas pessoas utilizarem gêneros. Situações reais como, por exemplo, em uma escola, professor e aluno utilizam provas, diários, livro; em um hospital, onde o médico necessita de uma receita, de um boletim, para estabelecer comunicação com outras pessoas. Ambas são ações apresentadas numa folha de papel que fazem emergir os gêneros dentro da modalidade escrita, mas existem outras ações dentro da modalidade oral, como palestras e conferências.

Essas ações são chamadas por Bazerman (2005, p. 32) de fatos sociais, ou seja, "ações significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala", podendo ser entendidas também como "as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação". São, pois, sobre essas ações que os gêneros são construídos pelas pessoas através das relações diárias e atos.

A abordagem de Bazerman (2005) para delinear os aspectos que envolvem a construção do gênero traz como foco principal as ações humanas, isto é, a atitude das pessoas, sendo a partir delas que se dá a constituição dos gêneros, sendo portanto, uma perspectiva vista pelo ângulo da Pragmática, uma vez que enfoca também, os atos de fala, que são ações que acontecem, tendo em vista a atitude do falante. Por isso, para Bazerman (2005, p. 31), o conceito de gênero não deve ser entendido apenas como "um conjunto de traços textuais que ignora o papel do indivíduo no uso, mas como produto das ações humanas".

Além disso, Bazerman (2005) aponta alguns direcionamentos metodológicos para reconhecimento de determinado gênero. Segundo ele, o reconhecimento de um gênero está intimamente ligado às atividades realizadas pelo gênero e ao conhecimento de mundo do indivíduo, ou seja, são as características peculiares e próprias de cada gênero, por exemplo, como o formato da letra referente a uma manchete de jornal, o papel do jornal, as imagens e figuras são sempre grandes e demonstrativas de forma que possibilita a todos reconhecerem um gênero.

Sendo assim, a proposta de Bazerman (2005) vem revelar que os gêneros são resultados das ações dos indivíduos envolvidos nas situações diárias. Além disso, propõe que os gêneros não podem ser concebidos segundo formatos textuais fixos, mas que representam o indivíduo e a realidade que os rodeiam, sendo, portanto, esse indivíduo que tem a capacidade de reconhecer ou não um gênero.

De modo um geral, os gêneros do discurso representam a variedade da língua, pois atendem às especificidades de cada esfera da atividade humana, de acordo com o domínio discursivo. Portanto, compreender a função dos gêneros do discurso significa, também, entender o modo como se realizam atividades de produção escrita, uma vez que a própria estrutura do gênero indica as direções a serem seguidas pelo aluno na produção do gênero.

CAPÍTULO III

A RETEXTUALIZAÇÃO EM PRÁTICAS ACADÊMICAS: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS

As palavras me antecipam e ultrapassam,
elas me tentam e modificam (...)
meu enleio vem de que um tapete
é feito de tantos fios que não posso
me resignar a seguir um fio só;
meu enredamento vem de que uma
história é feita de muitas histórias (...)

Clarice Lispector

CAPÍTULO III - A RETEXTUALIZAÇÃO EM PRÁTICAS ACADÊMICAS: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS

3.1- O processo de retextualização: considerações preliminares

Ninguém é capaz de escrever bem,
Se não sabe o que vai escrever.
Câmara Júnior

Os estudos no campo da Lingüística Textual estiveram, em um primeiro momento, de acordo com Van Dijk (1997), voltados para a superfície do texto, visando dar conta de fenômenos que a gramática da frase não conseguia explicar. Sob esse foco, alguns autores, entre eles, Beaugrande e Dressler (1997), Charroles (1988), Koch e Travaglia (2000), Koch (2004), investigam entre outros fenômenos, as propriedades textuais de coerência e coesão, responsáveis pela estruturação e compreensão de textos. Mais recentemente, o campo da Lingüística Textual tem sido tomado por pesquisas voltadas mais diretamente para a compreensão de fenômenos textuais relacionados, dentre os quais, destacamos a referenciação, a inferenciação e a retextualização.

Nesse sentido, pretendemos, neste capítulo, enfocar o fenômeno da retextualização, a partir de diferentes posturas teóricas. Para isso, apresentaremos, inicialmente, um quadro conceitual sob a ótica de Travaglia (1992), Marcuschi (2001) e Matêncio (2002; 2003;) e Matêncio e Silva (2003). Além disso, mostraremos, ainda, que a retextualização materializa-se sob diferentes operações, como a polifonia, a intertextualidade, o discurso reportado, a intradiscursividade e a interdiscursividade.

Inicialmente, trazemos as considerações teóricas de Travaglia (1992), que trabalhou a retextualização em sua tese de doutorado, configurando-se no Brasil como uma das primeiras pesquisas a discutir esta questão em atividades de produção escrita. Para Travaglia (1992, p. 83), a retextualização ocorre dentro da atividade tradutória, pois, nesta perspectiva, "o tradutor traduz textos e não línguas", isso significa que o

processo de tradução é visto enquanto atividade de produção de texto e, não apenas, como tradução sistemática da língua.

O processo de tradução de um texto é entendido por Travaglia (1992, p. 94) como uma atividade de produção textual, por isso, a tradução deve ser realizada seguindo as mesmas características comuns de uma produção de texto, ou seja, as questões de textualidade que envolvem uma intenção comunicativa, sendo a partir dessa intenção que o produtor realiza as operações necessárias para construção do texto. O autor mostra, assim, que "as etapas da tradução vão ser semelhantes às etapas da produção mesma de um texto: a intenção de comunicar; levar em conta a situação; realizar operações para transformar o texto num produto verbal".

Para que a tradução seja entendida enquanto retextualização é necessário, segundo Travaglia (1992, p. 88), considerar vários outros conceitos que subentendem todo o processo e servem de guia para compreender a tradução, citemos, por exemplo: "a língua enquanto conjunto de regularidades discursivamente constituídas; as condições de produção do texto como unidade discursiva de sentido e o sistema lingüístico que não é visto como um código fixo e imutável".

Assim, Travaglia (1992) define que o processo de tradução ocorre mediante a transformação que se dá por meio da passagem de um texto original numa determinada língua para outro texto em outra língua. É, portanto, um processo de mudança que ocorre da modalidade escrita de uma língua para a modalidade escrita de outra língua, o que é denominado retextualização.

O processo de tradução enquanto retextualização, de acordo com Travaglia (1992, p. 84), constitui um evento singular e, por isso, tem um caráter particularizado e individual como um processo de produção textual, que pressupõe a existência de uma intenção comunicativa do escritor, isto é, o produtor opera sobre uma intenção que serve à possibilidade de criação do texto. Dessa forma, a atividade de tradução é concebida como uma produção textual, que gira em torno de várias operações até chegar à última versão do texto. Assim, mostra Travaglia (1992, p. 86) que:

> O processo de produção de um texto parte sempre de uma intenção de comunicar, de fazer passar um conhecimento, uma experiência, algo que se tem 'a dizer' e chega a um texto estruturado, observável. Não dizemos que este processo 'termina', 'se congela' no texto uma vez escrito, pois ele é resolvido a cada vez que o texto é lido. A fase 'ativa' do produtor termina com a última revisão, mas o processo textual continua nas suas múltiplas e variadas leituras.

Essas colocações sobre a produção textual configuram-se como uma maneira de compreender a atividade de retextualizar na tradução, através do prisma da produção de texto, em que o papel do escritor nunca termina, mas continua a cada novo olhar, sendo uma ação ininterrupta de reconstrução do texto, apoiando-se nas várias vozes que constituem referência no trabalho. Dessa forma, o papel do tradutor fica sendo o de um produtor de texto empenhado em construir um texto coerente e coeso, segundo os princípios da textualidade e da intenção comunicativa.

Consideramos, pois, que a abordagem defendida por Travaglia (1992, p. 87) delineia uma das possíveis perspectivas estabelecidas sobre o fenômeno da retextualização, servindo, assim, como fundamento para os estudos posteriores, pois, conforme propõe "a abordagem da tradução como retextualização não descarta ou anula as outras abordagens". Além do enfoque de Travaglia (1992), focalizaremos a proposta de Marcuschi (2001) sobre a retextualização.

Os estudos realizados por Marcuschi (2001, p. 46) partem da transformação da língua falada para a língua escrita, ou vice-versa, ou ainda da transformação dentro da mesma modalidade. Além disso, buscam descartar a idéia dicotômica existente entre as duas modalidades, postulando que "fala e escrita são diferentes, porém as diferenças são graduais e contínuas, não se constituindo diferenças polares".

Nessa perspectiva, Marcuschi (2001, p. 46) buscou construir um modelo para analisar o que chama de "o nível de consciência dos usuários da língua" na atividade de transformação da fala para escrita, denominado-o de retextualização. O autor explicita que

> a retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações

> complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

Como vemos, o processo de retextualização, na perspectiva de Marcuschi (2001), ocorre durante a mudança da modalidade falada para a escrita, constituindo-se numa atividade complexa que implica várias outras atividades, inclusive a de compreensão que acontece no processo anterior a transformação textual (retextualização). Dada a complexidade do processo, isto é, a passagem da fala para a escrita, o autor deixa claro a sua preocupação em se compreender o processo; não como a "passagem do caos para ordem", mas de uma ordem para outra ordem, em que nenhuma das modalidades (oralidade e escrita) merece maior destaque do que outra, mas ambas são iguais em termos de relevância.

Além disso, percebemos algumas variáveis concebidas por Marcuschi (2001) para a atividade de retextualização, entendendo que essas variáveis não se restringem apenas ao âmbito da retextualização enquanto passagem da fala para a escrita. As quatro variáveis postuladas por Marcuschi (2001, p. 53) são: *o propósito ou objetivo da retextualização,* significando que o retextualizador procura determinar o conteúdo temático do texto-fonte e as questões que busca preservar; *a relação entre o produtor do texto-fonte e o transformador,* sendo concebida de dois modos: a) quando o retextualizador é também produtor do texto-fonte, as mudanças são muito mais rigorosas, de forma que o mesmo se sente à vontade para redigir um novo texto, acrescentando novas informações a partir do que já está postulado no texto-fonte; b) quando o retextualizador não é o produtor do texto-fonte, as alterações no texto são mais discretas, de modo que atribui valor documental ao texto-fonte. As outras variáveis são: *a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização,* significando que pode acarretar uma mudança tipológica com relação ao novo texto; como também *gênero da retextualização e os processos de formulação típicos de cada modalidade*. Essa última, assim como na variável antecedente, revela que, pode ocorrer mudança da modalidade lingüística do texto-fonte para o novo texto.

Tais variáveis representam etapas e/ou escolhas fundamentais, realizadas implicitamente pelo autor/produtor para concretizar a sua atividade de construção de um novo texto. Além disso, sustentam-se segundo Marcuschi (2001, p. 55) como "atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias".

Vale frisar que os estudos de Marcuschi (2001) acerca da retextualização constituem-se como fundamentos para outros trabalhos, que apesar de não adotarem de forma semelhante seus estudos, é citado como referência em decorrência da contribuição que ele oferece ao tema. Dentre tais trabalhos, mencionamos Matêncio (2002, 2003), o qual discutiremos a fim delimitarmos o nosso campo de atuação.

A atividade de retextualização é uma das práticas relacionadas à produção escrita mais desenvolvida na academia, tendo se revelado um terreno fértil e despertado o interesse de alguns estudiosos preocupados em focalizar a escrita como objeto de estudo (MATÊNCIO, 2002, 2003; MATÊNCIO e SILVA, 2003). Esses estudiosos demonstram um interesse pelo estudo de retextualização em práticas acadêmicas, visando compreender como se dá a apropriação e a expressão dos saberes científicos por parte do aluno em fase inicial na graduação. Esses pesquisadores entendem que a atividade de retextualização é de fundamental importância na formação desse aluno, uma vez que envolve as práticas de leitura e da produção de textos. Na proposta formulada por Matêncio (2002, 2003), e por Matêncio e Silva (2003), sobre a retextualização, destacam-se os principais aspectos que a caracterizam. Matêncio (2003, p. 04) define a atividade de retextualizar nos seguintes termos:

> retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa dizer que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas, identificadas no texto-fonte para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência.

Entendida desse modo, a retextualização é uma atividade que possibilita ao aluno, seja ele ingressante ou não no universo da academia, a oportunidade de construir o conhecimento por meio de práticas de

elaboração de textos científicos, como teses, dissertações, monografias e, no caso proposto por Matêncio (2002, 2003a) e Matêncio e Silva (2003), na construção de gêneros como resenhas, resumos, artigos, que têm um caráter mais desafiador, uma vez que são tarefas realizadas tanto para alunos ingressantes como aos veteranos.

A proposta de Matêncio (2002) retoma alguns dos posicionamentos de Marcuschi (2001), quando o autor propõe a existência de quatro variáveis para o processo de retextualização, as quais foram citadas anteriormente. Matêncio (2002, p. 112) diz que as variáveis revelam as muitas transformações durante o processo de retextualizar um texto-fonte. Para tanto, influenciam nas condições de produção e propósitos comunicativos, e esses constituem fatores determinantes no resultado obtido no novo texto, de modo que são justamente essas variáveis que são responsáveis pelo resultado final da retextualização.

Nesses termos, portanto, a retextualização implica mudança de propósito, já que o produtor não realiza a operação de reescrita do texto, operando sobre o mesmo texto, mas produzindo um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte, por isso o retextualizador ao construir seu novo texto pode ter em mente um outro propósito a atingir que não é o mesmo do texto-fonte.

Sendo assim, do ponto de vista de Matêncio (2002, p. 114), a retextualização é uma atividade que envolve *um saber dizer* e *um saber fazer,* de modo que não se restringe a uma simples operação de reescrita de texto. Além disso, promove tanto "a relação entre gênero e texto – o fenômeno da intertextualidade – quanto a relação entre discursos – a interdiscursividade". Em outras palavras, a prática de retextualizar requer do aluno um conhecimento amplo sobre diferentes aspectos estruturais e lingüísticos do texto e dos mecanismos enunciativos[22] de gerenciamento de vozes, isto é, o discurso direto, o discurso indireto e as modalizações, que se configuram como necessários na construção de um novo texto, que não é apenas expor

[22]Bornckart (1999, p. 319) diz que os "mecanismos enunciativos ''contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, *as próprias fontes* (grifo nosso) dessas avaliações: quais as instâncias que as assumem ou que se 'responsabilizam' por elas?"

idéias de outros autores, mas estabelecer um elo de concordância ou discordância entre discursos e textos.

De um modo geral, vimos que o processo de retextualização pode ser estudado sob três diferentes formas, isto é, como tradução que resulta na produção de um novo texto escrito, do texto falado para o escrito e vice-versa, e, ainda, do texto dentro da modalidade escrita para a escrita. Constatamos, assim, que, na essência, o conceito veiculado nas perspectivas não é tão diferenciado, tendo em vista que ocorre uma mudança apenas na focalização do processo de retextualizar, conforme ilustramos no quadro abaixo:

Quadro 3: Abordagens teóricas sobre Retextualização

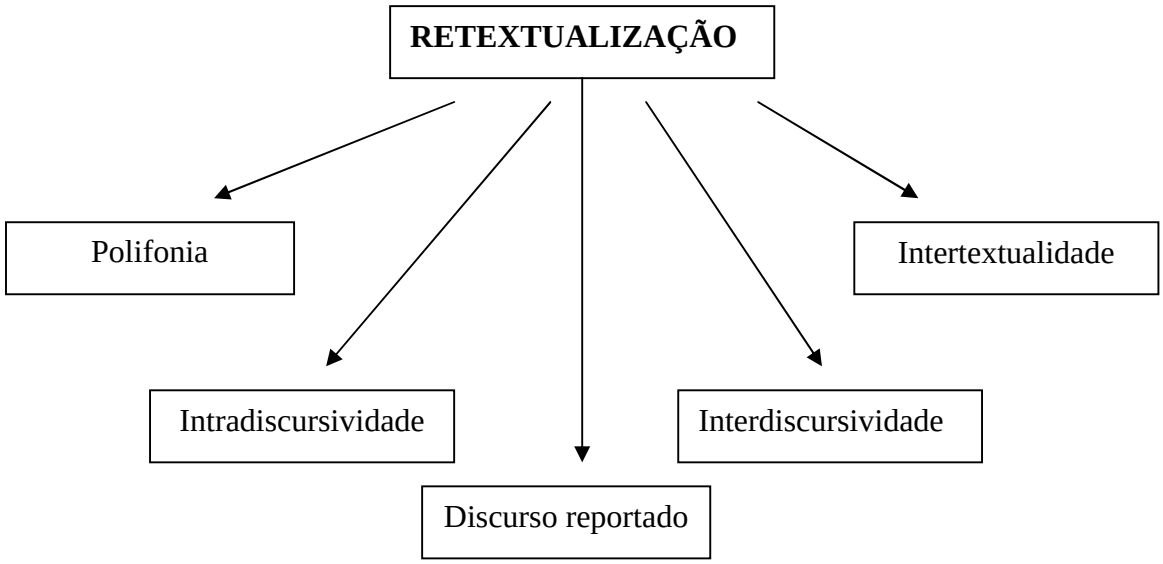
ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE RETEXTUALIZAÇÃO	
TRAVAGLIA (1992)	TRADUÇÃO → NOVO TEXTO ESCRITO = PRODUÇÃO DE TEXTO
MARCUSCHI (2001)	TEXTO FALADO ↔ TEXTO ESCRITO
MATÊNCIO (2002, 2003)	TEXTO ESCRITO → TEXTO ESCRITO

Entendemos que as abordagens focalizadas demonstram que o fenômeno da retextualização pode ser compreendido como um processo de mudança que ocorre num texto, seja ele falado ou escrito, isto é, retextualizar, independente da abordagem adotada, significa transformar um texto em um novo texto.

3.1.1- Operações de retextualização: polifonia, intertextualidade, discurso reportado, intradiscursividade e interdiscursividade

Durante o processo de retextualização, o autor/produtor realiza algumas operações denominadas de polifonia, intertextualidade, discurso reportado e, ainda, a intradiscursividade e interdiscursividade, conforme explicitamos na figura 3.

Figura 4: As operações de Retextualização



É pensando em tais formas de operações de retextualização que iremos compor esta seção, com o intuito de apresentar de forma sucinta o conceito geral de cada um das operações que materializam o processo de retextualizar, destacando, dentre elas, o campo de atuação de nossa pesquisa, uma vez que, conforme se apresenta na figura, a retextualização configura-se como um processo amplo e, por isso, deve ser estudado dentro dos limites de cada uma das operações, para que não se perca o foco da pesquisa.

Interessa-nos expor, portanto, como se realiza cada operação durante o processo de retextualização, para isso retomaremos algumas das discussões dos estudiosos já apresentados, como também acrescentaremos outras discussões, sob a luz de pesquisadores como Bakhtin (2004), Beaugrande e Dressler (1997) e Bazerman (2006), Koch (2004), Barros e Fiorin (2003), dentre outros autores.

Inicialmente, debateremos sobre a noção de polifonia, advinda de Bakhtin (2004), pois se entende nela a questão das relações dialógicas enquanto princípio constitutivo da linguagem e a idéia de vozes que se instauram no discurso. Apesar do conceito apresentar-se na amplitude da obra de Bakhtin, salientamos que é precisamente em Dostoiévsky, quando

se procurava caracterizar a especificidade do romance ou no livro “Problemas da poética de Dostoiévsky”, que se tem mais aflorado o debate sobre a polifonia, que segundo Brait (2003), é apenas uma extensão do que se entende como dialogismo.

Em Dostoievski, Bakhtin (1981) começa a notar a forma como as palavras vão se constituindo em idéias, nas quais se fixam um aglomerado de discursos e neles se evidenciam as vozes, refletindo, cada uma, idéias de diferentes pontos de vista. Sendo, portanto, essa noção de polifonia que irá caracterizar a vasta invenção do discurso polifônico e não, simplesmente, define-se em comparação ao discurso monofônico, que é caracterizado pela ausência de vozes.

Contudo, salientamos que assim como não se pode deixar de mencionar polifonia quando se discute dialogismo, também não podemos debater sobre ambos, sem remeter a operação de intertextualidade, estabelecida segundo os princípios da polifonia, sendo geradora, também, da diversidade de presença de vozes no discurso, manifestadas através da construção dos textos.

Nos estudos de Barros e Fiorin (2003), a intertextualidade é reconhecida enquanto conceito relevante dentro da obra de Bakhtin, em outras palavras, significa dizer que a intertextualidade é tratada nos moldes da teoria dialógica, ou seja, não se pode discutir intertextualidade sem mencionar também a dialogia e a polifonia, pois ambos são princípios constitutivos da linguagem. Para autores como Brait (2003), esses conceitos são considerados equivalentes e revelam o jogo de linguagem instaurado pelas relações dialógicas.

A intertextualidade é o elemento recorrente no processo de retextualização, bem como é um caminho que permite ao pesquisador reconhecer o discurso do outro e as relações dialógicas estabelecidas pelo escritor com outros textos. Conforme coloca Beaugrande e Dressler (1997, p. 249):

> a intertextualidade se refere à relação de dependência que se estabelece entre, por um lado, os processos de produção e de recepção de um texto determinado e, por outro lado, o conhecimento

> que tem os participantes na interação comunicativa de outros textos relacionados com ele anteriormente.

Isso nos permite dizer que a intertextualidade representa os vínculos que um texto mantém com outros textos, tanto durante o processo de construção do texto (idas e vindas em outras fontes), como também por meio da interação comunicativa que os textos estabelecem com outros entre si.

Já para Bazerman (2006, p. 10), o conceito de intertextualidade envolve questões mais amplas, ou seja, não se limita apenas a responder as seguintes indagações: "a que outros textos você se refere, mas de *como* você os utiliza, *para que* você os utiliza e, ultimamente, de *como você se posiciona* como escritor perante eles para fazer a sua própria declaração". Essas indagações representam, na perspectiva de Bazerman (2006), as verdadeiras questões pelas quais a intertextualidade se apresenta, pois vêm responder a questionamentos mais variados. Como vemos, a intertextualidade tem a ver com as relações de atrelamento, ou de outro modo, constitui uma forma de identificar os caminhos percorridos pelo escritor e os laços estabelecidos com outros textos.

Na verdade, utilizar-se de fatores como a intertextualidade constitui, também, uma operação que requer do pesquisador/escritor um maior envolvimento com o texto para poder detectar as relações estabelecidas com outros textos.

Diferentemente da postura adotada por Beaugrander e Dressler (1981) e por Bazerman (2006), Koch (2004) afirma que o conceito de intertextualidade pode ser dividido em sentido amplo e sentido estrito. Em sentido amplo, refere-se à relação mantida com outros textos enquanto parte constitutiva, de maneira implícita; já em sentido estrito, ocorre de forma explícita, ou seja, quando há presença de um outro texto de modo marcado, por exemplo, paráfrases, estilização e na tradução. Em outras palavras, essas duas formas podem ser descritas da seguinte maneira: a primeira ocorre entre o texto em construção a partir do texto-fonte, estendendo-se em volta de todo o conjunto textual implicitamente. Já a segunda forma de intertextualidade, dá-se entre o texto-fonte e o texto em construção de forma explícita. Sendo assim, podemos dizer que a intertextualidade designa um

conjunto das relações que ocorre entre textos e, portanto, está estritamente relacionada com a textualidade, isto é, com a própria tessitura do texto.

A partir da noção de intertextualidade estabelecida neste trabalho, inserimos, ainda, a noção de interdiscursividade e intradiscursividade, já que são operações interligadas, ou seja, ao se explicar como ocorre o interdiscurso temos, implicitamente, que mencionar o intradiscurso ambos, como partes inerentes à construção de discursos.

Sobre essa relação, Fiorin (2003, p. 30) estabelece que a atuação de ambas as operações também situa sobre a relação de conseqüência que a intertextualidade implica a interdiscursividade, mas a relação inversa não é possível, pois, como destaca Possenti (2003, p. 254), "o texto é mais que a materialidade lingüística, fazendo parte da própria discursividade".

Nestes termos, podemos dizer que o processo interdiscursivo atua como uma operação que é intrínseca à constituição do discurso, "dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como em geral ele o pretende, de algum retorno às coisas mesmas, mas de um trabalho sobre outros discursos" (FIORIN, 2003, p. 35). Sendo assim, o discurso não é singular, mas repetível, pois o discurso contém outros discursos.

A noção de intradiscurvidade atua conforme a noção de intradiscurso, sendo este atravessado pelo interdiscurso (cf. POSSENTI, 2003), ou seja, opera como o fio do discurso, que marca a relação entre o sujeito com as suas enunciações passadas e futuras. Dessa forma, não se estabelece, na intradiscursividade formas de manifestação do discurso outro, pois o discurso outro já aparece na interdiscursividade. Sendo, portanto, nessa aparição que se deixam transparecer elementos do "já dito" – referente à interdiscursividade e aos elementos do que "se tem a dizer" – referente à intradiscursividade.

E, por último, apresentamos mais uma das questões estudadas por Bakhtin (2004), que é o discurso reportado, caracterizado como uma operação de retextualização em que o produtor/escritor se utiliza do recurso ao discurso do outro, quando busca construir um texto, em que se enuncia uma multiplicidade de vozes no interior do discurso.

Para Bakhtin (2004, p. 144), o discurso citado "é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre uma enunciação". Assim, deixa evidente que o discurso reportado e/ou discurso citado revela-se no interior do próprio discurso, numa relação intrínseca de intercalação do discurso citado com o discurso em formação.

Por isso, podemos dizer que não existe um discurso uno, mas que os discursos são permeados de outros discursos que os compõem e os formam num todo significativo. Esse imbricamento ocorre de maneira tão sutil que o discurso citado, ao ser integrado a outro discurso, conserva suas características estruturais, semânticas, "sem alterar a trama lingüística do contexto que o integrou" (BAKHTIN, 2004, p. 144).

De um modo geral, apresentamos as operações de retextualização são várias, destacamos, em especial, o discurso reportado, uma vez que essa pesquisa trata das várias formas de manifestação do discurso do outro no gênero acadêmico (cf. MATÊNCIO, 2002). Assim, destacamos, na próxima seção, algumas discussões em torno do conceito de discurso reportado e/ou discurso do outro, com o intuito de mostrar como ocorre a utilização desse discurso nas operações de retextualização.

3.2- Do discurso reportado em Bakhtin à heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz: a materialização do discurso do outro

Pretendemos, nessa seção, fazer uma reflexão acerca do conceito de discurso reportado, introduzido por Bakhtin ([1929] 2004), estabelecendo uma aproximação com o conceito de heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz (1990, 2004).

Para Bakhtin (2004, p. 144), o discurso reportado é o próprio discurso imbricado no discurso ou, como diz "a enunciação na enunciação". Alerta, ainda, que o discurso citado não pode ser reconhecido apenas do ponto de vista temático, pois entendê-lo desse modo impede que questões macros, ou seja, no nível da análise lingüística, sejam respondidas.

O discurso citado adapta-se a partir de um outro discurso que está em construção, esse fazer não permite que se negligencie o direito autoral do discurso citado, devendo ser, portanto, garantidas todas as suas características estruturais, semânticas e outras. Apesar do discurso citado ser integrado a outras estruturas sintáticas, semânticas, estilísticas e composicionais, consegue adaptar-se para garantir sua "autonomia primitiva, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido"[23]. No que se refere à adaptação discursiva, Cazarin (2005, p. 134) afirma que "o discurso de 'um' é impregnado pela palavra do 'outro' que naturalmente é alterada em seu sentido pelos efeitos da compreensão que assumem".

Nesse sentido, não há como o discurso de outrem diluir-se completamente dentro de um novo discurso, pois os aspectos semânticos e estruturais permanecem "relativamente estáveis", de modo que a integridade do discurso continua palpável. Isso é descrito por Bakhtin como "fenômeno de reação da palavra a palavra", depreendendo daí uma noção de sujeito consciente e auto-suficiente, ou seja, "um sujeito que nunca estar na origem do seu dizer, a cada novo dizer, a sua palavra é determinada social e ideologicamente" (GRIGOLETTO, 2005, p. 120). O sujeito é, então, configurado numa relação de intersubjetividade com a realidade que o rodeia, disso resulta a palavra que o precede e o antecede como expressão de "um" em relação ao "outro", ambos exercem a função de figuras essenciais na constituição da palavra e do discurso. Assim, reafirma Cazarin (2005, p. 137) que "o discurso é sempre o discurso citado e o texto se constrói como um 'mosaico' de citações".

Nas palavras de Bakhtin (2004, p. 146), o discurso citado deve ser compreendido conforme transcrevemos:

> Um documento que quando sabemos tê-lo, dar-nos indicações, não sobre os processos subjetivos-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na alma do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa (fala) do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua.

[23] Ibidem, p. 145

Assim sendo, o discurso citado representa as características do modo como o discurso é enunciado, ou seja, revela o contexto de transmissão do discurso que diz respeito à língua, enquanto mecanismo de manifestação da linguagem. Dessa forma, o discurso citado preserva desde suas características constitutivas, isto é, semântica, estrutural até as que dizem respeito ao contexto de transmissão.

Outro aspecto enfatizado por Bakhtin (2004, p. 146) refere-se à transmissão do discurso de outrem para o interior de outro contexto, isto é, todo discurso transmitido sob forma escrita tem seu fim específico. Nesse sentido, o autor quer mostrar que o discurso citado vai adaptar-se à particularidade do gênero, portanto, ao modo de transmissão, ou seja, a forma de referência utilizada pelo produtor, seja ela discurso indireto, evocação ou qualquer outra. O modo de transmissão para determinado contexto deve, também, levar em conta o que o autor chama de uma "terceira pessoa" – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas.

Bakhtin (2004, p. 148) alerta-nos, ainda, para o fato de que é necessário pensarmos na integração do discurso citado ao contexto narrativo, chamado de novo discurso, pois seria impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem levar em conta as relações dinâmicas, complexas e tensas que os unem. Nesse sentido, ressalta a necessidade de uma relação dinâmica quando se visa à transmissão do discurso citado. Para isso, Bakhtin (2004) estabelece duas orientações: 1) Estilo Linear – busca-se conservar a integridade e a autenticidade do discurso citado em que a língua vai procurar determinar barreira fixas, com o intuito de protegê-lo contra as interferências do autor, ou seja, as entonações e as características lingüísticas próprias do autor. 2) Estilo Pictórico – busca-se integrar o discurso citado com maneiras mais versáteis que possam permitir a infiltração do autor, tendo em vista que sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem, pois são compreendidos como modelos mistos de transmissão de discurso, já que neste tipo o produtor tem a possibilidade de apagar sem receio as fronteiras nítidas do discurso citado.

Reconhecemos nessas duas orientações, assim como em Grigoletto (2005), alguns elementos de comparação bem definidos. Se na primeira orientação - estilo linear - há uma preocupação em expor explicitamente os limites da fala do outro; na segunda orientação - estilo pictórico – ao contrário, procura-se apagar qualquer modo de demonstração do discurso citado.

É preciso levar em conta, ainda, a posição do discurso citado na hierarquia social de valores, ou seja, na maneira que o autor do discurso citado é representado, pois este aspecto tem enorme influência na forma como o discurso é citado, isto é, dependendo do valor atribuído à obra e/ou ao autor citado a dificuldade aumenta por parte do produtor em estabelecer uma opinião em relação à obra ou mesmo sobre determinada citação. Com relação a isso, Bakhtin (2004, p. 153) afirma que "quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário".

Para mostrar como funcionam essas duas orientações, Bakhtin (2004) destaca algumas formas de manifestação do discurso do outro, denominadas por ele de "esquemas de transmissão", que foram estabelecidos a partir de textos literários. Esclarece, ainda, que é impossível demarcar uma fronteira nítida entre esquema gramatical e variante lingüística, já que, em seus estudos, gramática e estilo são extremante interligados. Desse modo, Bakhtin assevera que cada forma de manifestação do discurso do outro restabelece a seu modo a enunciação – o discurso de outrem, podendo materializar-se de três formas diferentes de discurso citado: o discurso direto; o discurso indireto; discurso indireto livre.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2004, p. 159) define o discurso direto como uma espécie de citação textual de um discurso de outrem; e o discurso indireto livre funciona na trama discursiva como uma espécie de marca lingüística que se insere no discurso do outro, sendo o "resultado da inter-relação completamente nova entre o discurso narrativo e o discurso citado". Já o discurso indireto é caracterizado como aquele em que se ouve diferente o discurso de outrem, integrando ativamente e concretizando a sua

transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado. Nesses termos, Bakhtin (2004, 160-161) promove a análise da "alma do discurso indireto" a partir de duas direções:

> 1. A enunciação de outrem pode ser apreendida como tomada de posição com *conteúdo semântico* preciso por parte do falante, e nesse caso, através da construção indireta, transpõe-se de maneira analítica sua composição objetiva exata (o que se disse o falante). Variante analisadora do conteúdo.
> 2. A enunciação de outrem é apreendida e transmitida enquanto *expressão* que caracteriza não só o objeto de discurso, mas ainda o próprio falante. Variante analisadora da expressão.

A partir dessas duas direções, Bakhtin (2004) vem nos dizer que, no discurso indireto, os elementos emocionais e afetivos do discurso, ligados ao conteúdo semântico, não são totalmente transportados para o discurso citado, já que não são expressos de forma literal como no discurso direto, pois quem enuncia é o próprio aluno/produtor, que carrega sua expressão própria e deixa-a transmitir ao discurso citado, entendendo que não tem como desvincular, no discurso indireto, o que faz parte do interior e do exterior do discurso citado.

Com essas observações sobre a forma de manifestação do discurso do outro, encerramos nossas considerações em torno do discurso citado postuladas por Bakhtin (2004), compreendendo que a língua existe não por si mesma, mas somente em construção com a enunciação concreta. Em outras palavras, é através da concretização da fala que o enunciado tem a possibilidade de "registrar as impressões de outrem", ou seja, as características próprias do produtor sob a forma de discurso do outro.

Levando em conta as reflexões de Bakhtin (2004), concluímos que o discurso é marcado pelo princípio da alteridade. Nessa perspectiva, inserimos o que Authier-Revuz (2004) vem denominar de heterogeneidade discursiva caracterizadas de duas formas: *heterogeneidade constitutiva* e *heterogeneidade mostrada*.

Para discutirmos a concepção de heterogeneidade discursiva através dos estudos Authier-Revuz (2004; 1990, 1993), estabelecemos diálogos com outros autores como, Amorim (2001), Bronckart (1999), Martins (2006),

Cardoso (2005), Maingueneau (2001), cujas pesquisas também versam sobre o tema referido no discurso científico.

Inicialmente, propomo-nos a refletir sobre a heterogeneidade constitutiva que, de acordo com Authier-Revuz (2004), se apóia sob duas extremidades; De um lado, no dialogismo bakhtiniano, que toma o discurso como produto das relações dialógicas e, de outro, na releitura que Lacan faz da obra de Freud sobre a psicanálise, em que a presença do outro no discurso dá-se de forma inerente.

A partir disso, Authier-Revuz (2004, p. 68) vai destacar as *linhas diretrizes* que se apóiam para construir a articulação entre a noção de heterogeneidade constitutiva e as formas de heterogeneidade mostradas. Do dialogismo do círculo de Bakhtin (2004, p. 144), abstraem-se diferentes perspectivas que marcam a inserção da palavra dos outros no discurso:

1. a língua se concretiza pela multiplicidade de discursos, através de um jogo demarcado por fronteiras e interferências, não existe palavra neutra, nem mesmo as dicionarizadas, as palavras dos outros inserem-se dialogicamente em qualquer discurso;
2. as palavras adquirem vida pelo discurso, e o discurso se edifica, por um "'encaminhamento dialógico', feito de acordo e recusas, conflitos, compromissos [...] pelo meio de outros discursos'".

Amparada nas reflexões de Bakhtin (2004), Authier-Revuz (2004) vem reafirmar a dupla perspectiva do discurso: dizendo que a relação dialógica é tomada primeiramente na ordem do "já dito", em que as palavras dos outros penetram no discurso e ganham vida; e no segundo momento, o dialogismo é orientado na ordem do "ainda-por-dizer", ou seja, na resposta antecipada.

Nessa perspectiva, Authier-Revuz (2004) mostra a vertente da psicanálise postulada por Freud, que se apóia na heterogeneidade constitutiva em que apresenta uma abordagem não-lingüística da palavra, postulando que sob nossas palavras, outras palavras são atravessadas. Nessa linearidade, faz-se ressoar uma polifonia, como parte inerente do discurso.

Desse modo, configura-se como idéia central da heterogeneidade constitutiva a de que todo discurso apresenta-se constitutivamente

atravessado por outros discursos – pelo discurso do outro - "entendida como manifestação de diversos tipos de 'negociação' do sujeito falante" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 11).

A autora evidencia a noção de heterogeneidade constitutiva, postulando que não há´ sujeito sem essa dimensão. Ela não se manifesta por meio de marcas explícitas, porém é orientada pela relação dialógica de que todo o discurso é ligado aos processos reais de constituição do discurso, bem como é concebido enquanto "princípio de ancoragem" da outra forma de heterogeneidade: a *mostrada* (marcada e não-marcada). Neste tipo, consideram-se, nas formas, as marcas explícitas manifestadas através do discurso reportado, em que os processos de representação do discurso também são constitutivos.

A heterogeneidade mostrada aparece na linearidade do fio discursivo, em que o outro se insere e se manifesta através de diferentes formas, percebidas na materialidade do discurso. O "outro", ressalta Authier-Revuz (2004), não é objeto exterior à fala, mas condição constitutiva do discurso de um falante que não é fonte primeira do discurso. É, pois, sobre o "outro", marcado visivelmente na seqüência do discurso, que se apresenta a heterogeneidade mostrada sob diferentes mecanismos enunciativos que denunciam imbricamento discursivo.

Apesar da heterogeneidade mostrada ser concebida por meio de formas de materialização do discurso do outro que se relacionam com a heterogeneidade constitutiva – representa marcas do discurso que está inerente à cadeia discursiva isso não quer dizer que haja uma atitude de independência entre ambas, pelo contrário, as duas formas de heterogeneidade mantêm-se ligadas, assim esclarece Authier-Revuz (2004, p. 71-72), quando sistematiza a seguinte hipótese:

> A heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela também não é 'independente': ela corresponde a uma forma de negociação – necessária – do sujeito falante com essa heterogeneidade constitutiva – *inelutável, mas que lhe é necessário desconhecer*; assim, a forma 'normal' dessa negociação se assemelha ao mecanismo de *denegação*.

Nesses termos, esclarecemos, pois, o tipo de relação mantida entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva revela-se como uma forma de negociação realizada, a partir da figura do sujeito por um mecanismo denominado de denegação[24]. Significa dizer, também, que ao marcar explicitamente o discurso, diferentes formas de heterogeneidades delimitam o lugar do "outro", restringindo-o e fazendo acreditar que o "outro" não está em todos os discursos. Essa restrição do outro na cadeia discursiva é, na verdade, uma forma de diferenciar parte do discurso do resto da cadeia discursiva.

Assim, podemos dizer que as marcas de heterogeneidade explícitas no discurso representam o limite entre o discurso do sujeito falante e o outro, significa dizer que o discurso não se constrói unicamente por esse sujeito, mas pelas relações dialógicas que esse faz com o(s) outro(s) na trama discursiva. Para Authier-Revuz (2004, p. 74), "são através dessas marcas, designando o outro localizadamente, que o sujeito empenha-se em fortalecer o estatuto do um". É, portanto, dessa maneira que a heterogeneidade mostrada permite ser concebida como um "modo de denegação" no discurso, mediada pela heterogeneidade constitutiva, dependendo da relação do outro no um, ou seja, numa espécie de negociação própria da construção do discurso.

Nesse sentido, Authier-Revuz (2004) revela algumas formas de comunicação que podem designar que um fragmento é heterogêneo – heterogeneidade mostrada - explícita:

1. a realização do discurso em uma língua ou em uma variedade de língua;
2. a concordância dos dois interlocutores quanto à adequação da palavra, à coisa, à situação (X se me permite a expressão);
3. a significação da palavra 'normalmente' óbvia (X no sentindo de p; não no sentido de p, mas...);

[24] Na obra de Freud, o termo é usado para fetichismo e psicoses, sendo uma forma de defesa por parte do sujeito em que se marca a penetração do outro no discurso.

4. a pertencer das palavras e das seqüências de palavras ao discurso em curso (X, como diz X, para usar as palavras de X, de acordo com a fórmula de X...)
5. autonímia e a conotação autonímica (a presença do outro marcada pelas aspas).
6. o das outras palavras, sob as palavras, nas palavras – modalidades explícitas da presença do outro.

É, pois, no domínio da heterogeneidade mostrada que Authier-Revuz (2004) demarcou sua teoria, propondo a diferenciação de duas formas de enunciados: enunciados em que se pode perceber lingüisticamente a presença do outro no um, vistas como marcas explícitas de heterogeneidade, podendo ser *mostrada marcada* e enunciados em que a heterogeneidade não está visivelmente marcada, estando *mostrada não marcada*. Nesse sentido, apresentamos, na próxima seção, a heterogeneidade mostrada sob diferentes mecanismos enunciativos.

3.2.1- O discurso do outro e suas manifestações na escrita acadêmica

O que ouvimos, o que falamos e, mais precisamente, o que escrevemos sempre está incorporado de outros dizeres, ou seja, estamos compartilhando e fazendo referência a outros discursos seja quando produzimos textos ou mesmo quando falamos. É, pois, pensando no modo como nossos dizeres se reportam aos dizeres dos outros, ou seja, como fundamentamos a escrita que pretendemos discutir as formas de manifestação do discurso reportado em práticas acadêmicas.

Para isso, destacaremos as formas de heterogeneidade mostrada postuladas por Authier-Revuz (2004), em consonância com os estudos de Matêncio (2003), sobre mecanismos enunciativos de referência ao discurso do outro, evidenciados em práticas acadêmicas. A partir disso, iremos enfatizar as formas de referência ao discurso de outro.

Levando em conta a existência de diferentes formas de referência ao discurso do outro, iremos apontar, também, como se dá a materialização do discurso do outro em texto acadêmico, nas perspectivas de Authier-Revuz

(2003) e Matêncio (2003), dentre outros. Para Matêncio (2003, p. 03), o recurso ao discurso do outro pode revelar o modo como opera o aluno/produtor no processo de retextualização na academia, conforme segue:

> pode-se dizer que *o recurso ao discurso do outro* tem nas práticas acadêmicas, i) tanto a função de indicar o conhecimento que se tem do campo teórico, o qual fundamenta a seleção ou não de autores com os quais interagir e/ou se basear, quanto a de ii) mostrar a adesão ou não ao(s) autor(es) com o(s) qual(is) dialoga.

É pensando nessas funções de utilização do discurso do outro que nos propomos a investigá-lo, já que sua identificação se dá através do jogo polifônico manifestado na materialidade textual, por meio de várias formas lingüísticas, marcando a presença de vozes no texto, denominadas de mecanismos enunciativos – que, de acordo com Bronckart (1999, p. 319), contribuem para esclarecer os posicionamentos enunciativos no texto a partir de questões como "quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais as vozes que aí se expressam? E traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos)". As vozes atuam no texto como entidades, sobre as quais são atribuídas responsabilidades ao enunciado.

Nessa perspectiva, os mecanismos enunciativos são aspectos essenciais no processo de retextualização, pois orientam o produtor na construção do novo texto. Esses mecanismos revelam o diálogo entre o produtor e o autor do texto-base, caracterizando um processo polifônico através do qual manifesta-se a multiplicidades de vozes contidas no texto.

Sendo assim, o recurso ao outro revela-se fundamental, pois de acordo com Matêncio (2003) é visto como mecanismo de avaliação, já que evidencia os avanços do aluno, nível de aprendizagem e a forma com que desenvolve no texto o diálogo com os outros discursos propostos a partir do texto-base. Significa dizer que o uso do discurso do outro é uma maneira de reconhecer, na escrita do aluno universitário, a forma como esse aluno estabelece relações com outros autores.

Para Bronckart (1999, p. 326), a marcação do posicionamento enunciativo pelas vozes pode ser expresso, no texto, de três formas: *a voz do autor empírico* – é a voz que emana diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que interfere, como tal, para avaliar alguns aspectos do que é enunciado – que chamaremos de a voz do autor/produtor; *as vozes* sociais – são as vozes de outras pessoas ou de instituições (faculdades, centros), exteriores ao conteúdo temático do texto – estas denominamos de vozes dos autores-fonte, uma vez que se tratam das vozes cujos autores/produtores fazem referência; e *as vozes de personagens* - as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático.

Sendo assim, o discurso é reconhecido como um construto aglomerado por uma multiplicidade de vozes, de modo que os discursos entrelaçam-se no interior do texto. Nesses termos, "o discurso é entendido como uma atividade social que se materializa lingüisticamente no texto, em cuja tessitura manifestam-se diálogos - oriundos de outros discursos – que interdiscursivamente – põem à mostra vozes" (MATÊNCIO e SILVA, 2003, p.12).

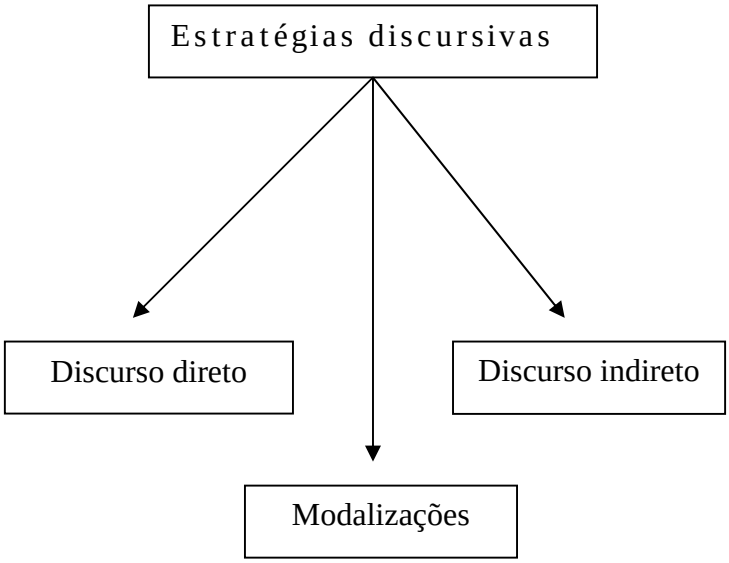
Trataremos, mais especificamente, de dois desses três tipos de vozes – a voz do autor/produtor e a voz do autor fonte, pois essas são mais recorrentes em textos monográficos, de caráter teórico, podendo assim, aparecer com mais freqüência nesse gênero textual, já que, segundo Bronckart (1999), o texto teórico está na ordem do EXPOR. Assim, veremos, adiante, que essas vozes podem aparecer de forma implícita – não sendo manifestadas por marcas lingüísticas especificas, ou ainda, serem expressas explicitamente através do uso de marcadores lingüísticos como pronomes, sintagmas e outros.

É, pois, considerando a marcação explícita e implícita das vozes no texto que Matêncio e Silva (2003, p. 12) chamam de estratégias discursivas, sendo a *citação, a alusão, a evocação, o discurso direto, o discurso indireto, o discurso indireto livre, as modalizações, a ironia, a imitação, a reformulação e a paráfrase*. Esses são alguns dos principais mecanismos enunciativos que demonstram a forma como o produtor gerencia as vozes no texto,

compreendendo, portanto, "estratégias reveladoras tanto a voz do outro como a voz daquele que assume a autoria do discurso em atualização".

Dada a variedade de formas de referência ao discurso do outro, destacadas por Matêncio (2003), explicitaremos, a seguir, através da figura abaixo, as estratégias discursivas que subsidiarão a análise do *corpus*.

Figura 5 – Estratégias discursivas



Tais escolhas justificam-se pelo fato de que cada uma far-nos-á perceber diferentes aspectos, dentro da construção textual, assim, pois, as duas primeiras, o discurso direto e o discurso indireto têm como função fazer-nos reconhecer, na tessitura do texto, a postura enunciativa assumida pelo aluno ao mencionar ou fazer referência ao discurso do outro. Além disso, procuramos detectar o porquê do uso do discurso do outro; se serve apenas como recurso de autoridade ou se é usado pelo aluno, ao citar, opinando, apreciando, comentando diante do discurso de outrem. E, por último, evidenciaremos o uso das modalizações que, diferentemente das formas de referências destacadas, têm uma outra postura, ou seja, revelam tanto a voz do outro (discurso de outrem) como daquele que assume a autoria do texto em construção.

Disso depreendemos que, durante o processo de retextualização, o aluno/produtor precisa saber gerenciar as vozes que se manifestam no texto, de forma a construir seu texto não unicamente com as idéias do autor do texto-base, mas realizando um imbricamento das vozes de modo que não se aproprie apenas do discurso do autor e deixe de evidenciar o seu próprio discurso. Na verdade, o texto do aluno deve propor um entrelaçamento de vozes que se coadunem entre si para formar o todo do texto.

Inicialmente, trataremos do que Authier-Revuz (2004, p. 12) designa como discurso direto e discurso indireto, que em suas palavras, revelam de "'maneira unívoca' o outro no ato da enunciação".

> II. DISCURSO INDIRETO – o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do 'sentido' dos propósitos que ele relata.
> III. DISCURSO DIRETO – são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples 'porta-voz.

Sendo assim, para Authier-Revuz (2004), o discurso direto e o indireto, que caracterizam toda situação de enunciação, sendo constituídos por formas sobre as quais o autor/produtor possui para poder utilizar, *dar lugar explicitamente* ao discurso de outro em seu próprio discurso. Da mesma forma que a autora, Maingueneau (2001) coloca o discurso direto como a reprodução exata das palavras do enunciador citado.

Além disso, Maingueneau (2001, p. 142) destaca que o uso do discurso direto ocorre em detrimento da "escolha do gênero de discurso em questão ou às estratégias de cada texto". O autor/produtor pode procurar, também, através do uso do discurso direto a*presentar fidelidade* às palavras citadas, mostrando que são realmente as proferidas pelo autor do texto-base; ou pode procurar distanciar-se – seja por não aderência ao dizer do autor do texto-fonte; e, ainda, pode, simplesmente, querer mostrar objetividade e seriedade em seu texto.

Ainda sobre discurso direto, dizemos que essa forma de discurso do outro vem sempre marcada no texto, seja através de dois pontos, travessões, aspas, itálico, seja destacada no texto através do uso do recuo à esquerda e com letra menor (cf. NBR 10520, 2002). Além disso, a citação em discurso

direto, pode diferenciar-se, também, pela forma como é colocada no texto, ou seja, a forma como é enunciada pelo uso do verbo, podendo vir de diferentes maneiras. Conforme destaca Maingueneau (2001), há três formas de colocação do verbo: o verbo colocado *antes* do discurso direto, colocado *em oração intercalada no interior* do discurso citado e no final da citação. "A escolha do verbo introdutor é bastante significativa, pois condiciona a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado" (MAINGUENEAU, 2001, p. 143-144).

No que se refere ao uso do discurso indireto – o locutor constrói seu texto com uso das palavras de outros com uma infinidade de formas para traduzir com suas palavras o dizer do outro, pois, de acordo com Maingueneu (2001), "não são palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento". Por isso, só se configura por discurso citado pelo sentido, sendo a tradução do texto-base. De outro modo, Maingueneau (1996, p. 109) diz que o discurso indireto "não reproduz um significante, mas dá um equivalente semântico integrado à enunciação citante".

Dentre essas formas de citação, destacamos ainda os verbos *dicendi* que atuam como recursos de citação, pois auxiliam o aluno/produtor no momento de inserção do discurso citado. Sobre isso, Marcuschi (2007, p. 166) classifica as formas de relatar opinião, ressaltando que o discurso citado, quando introduzido mediante um verbo, tem a função de antecipar o caráter geral da opinião relatada – indicando informações do discurso citado, operando sob o discurso de três maneiras:

1. Verbos que agem diretamente sobre o discurso relatado;
2. Verbos que atuam sobre a compreensão deste discurso;
3. Verbos que podem ser eles próprios o relato da forma como o discurso relatado atuou ou deve atuar.

Como vemos, a ação dos verbos introdutores de opinião é significativa, no momento de inserção do discurso citado, uma vez que indica tanto em relação à compreensão do discurso citado como eles próprios podem representar a ação do discurso relatado.

Pensando na ação dos verbos introdutores de opinião sobre o discurso citado, Marcuschi (2007, p. 163) classificou os verbos em sete classes gerais de funções organizadoras, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Classificação dos verbos pela função

CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS PELA FUNÇÃO	
FUNÇÕES	VERBOS
Indicadores de posições oficiais e afirmativas positivas.	Declarar, afirmar, comunicar, anunciar, informar, confirmar, assegurar.
Indicadores de força de argumento.	Frisar, ressaltar, sublinhar, acentuar, enfatizar, destacar, garantir.
Indicadores de emocionalidade circunstancial.	Desabafar, gritar, vociferar, esbravejar, apelar, ironizar.
Organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso.	Iniciar, prosseguir, introduzir, concluir, inferir, acrescentar, continuar, finalizar, explicar.
Indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos.	Comentar, reiterar, reafirmar, negar, discordar, temer, admitir, apartear, revidar, retrucar, responder, indagar, defender, reconhecer, reconsiderar, reagir.
Interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido.	Aconselhar, criticar, advertir, enaltecer, elogiar, prometer, condenar, censurar, desaprovar, incentivar, sugerir, exortar, admoestar.

A classificação acima apresentada vem confirmar que os verbos exercem funções importantes na inserção do discurso relatado e que a sua ausência acarreta perda de articulação com a citação, quando essa citação é do tipo discurso direto. Marcuschi (2007) destaca, ainda, que o verbo “dizer” não entrou em nenhuma das funções propostas porque atua como um “coringa”, ou seja, manifesta todas essas funções, dependendo do contexto e do tipo de discurso.

Além disso, Marcuschi (2007, p. 165) ressalta que é preciso tomar cuidado com o verbo escolhido para introduzir uma citação, pois “os verbos assumem funções que nem sempre estão fazendo justiça à opinião original do autor”. Diante disso, entendemos que o verbo introdutor de citação tem a função, acima de tudo, de indicar caminhos para compreensão da citação,

portanto, os verbos introdutores de opinião exercem a ação direta de sentido do discurso relatado.

Esclarecemos, pois, que essas formas de heterogeneidade *mostrada-marcada* designam-se como exemplos de tipo de "discurso relatado", em que o enunciador ora utiliza recortes de palavras do outro (discurso direto), ora faz uso de suas próprias palavras para transmitir o discurso do outro (discurso indireto). No que se refere à heterogeneidade mostrada-não marcada, designam como maneiras de "dizer o outro" sem necessariamente explicitá-lo. Já nas estratégias modalizadoras, o enunciar utiliza-se das palavras dos outros para fazer julgamentos, de forma que ocorre uma intercalação de discursos.

Para tratar das estratégias modalizadoras, buscamos respaldo teórico nos estudos de Bronckart (1999), Maingueneau (2001) e Koch (2004), os quais nos vêm mostrar que, diferentemente do que ocorre com o uso do discurso direto e indireto, que demonstram a voz do autor do texto-fonte inserida no discurso, as modalizações traduzem de forma direta o diálogo estabelecido entre as vozes do autor/produtor e as do autor-fonte, sendo mais visível a primeira, já que as modalizações têm como função fazer aparecer as especulações e julgamentos do autor/produtor. Assim, nos diz Bronckart (1999, p. 330):

> as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir da voz enunciativa, os diversos *comentários ou avaliações* (grifo do autor) formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático [...] pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático.

Percebemos, nas palavras de Bronckart (1999), uma outra função das modalizações que não se restringe ao critério de avaliação ou comentário, mas contribui ainda para direcionar o leitor diante da compreensão que faz do texto-fonte, estabelecendo uma relação interativa entre o comentário e o texto-fonte.

Bronckart (1999, p. 331) propõe uma classificação para as modalizações, tendo como base a proposta já desenvolvida desde a

Antiguidade grega, que diz conservar quatro das funções das modalizações, conforme explicitamos abaixo.

> As modalizações lógicas – consistem na avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em alguns critérios ou conhecimentos elaborados e organizados no quadro das coordenadas formas que definem o *mundo objetivo*.
> As modalizações deônticas – consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social* [...].
> As modalizações apreciativas – consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do *mundo subjetivo* da voz que é a fonte do julgamento [...].
> As modalizações pragmáticas – contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático [...] em relação às ações de que é o agente e atribuem a esse agente intenções, razões ou ainda capacidades de ação.

A classificação dada por Bronckart (1999) para modalizações ocorre diferentemente da que é abordada por Koch (2004), pois Bronckart (1999) estipula somente quatro funções, enquanto que a autora nos apresenta cinco funções, sendo duas, dessas cinco, compiladas em apenas uma função que é determinada por Bronckart como modalização lógica – referindo-se aos modalizadores aléticos e epistêmicos. Entendemos, pois, que tal compilação ocorre como uma forma de facilitar a identificação desses modalizadores textuais, apesar de que esses modalizadores são menos recorrentes em textos acadêmicos (cf. RIBEIRO, 2002).

As modalizações lógicas e deônticas manifestam-se no texto por meio de unidades de marcação de tempo (verbos que expressam idéia de condição e auxiliares), de advérbios e orações impessoais. Já a modalização apreciativa é marcada de forma preferencial por advérbios ou orações adverbiais, enquanto às pragmáticas são traduzidas pelo uso dos verbos auxiliares de modo. Essas duas últimas são mais freqüentes em textos científicos, sendo as apreciativas ligadas mais diretamente ao conteúdo temático – a fonte teórica e as pragmáticas referem-se ao autor responsável por esta fonte teórica, ou seja, para nós, o autor responsável pelo texto em construção.

Apesar de um tipo de modalização ser mais recuperável em um determinado tipo de discurso, isso não determina a freqüência com que as modalizações poderão ser observadas em diferentes textos, sendo, na verdade, o gênero a que o texto pertence o fator decisivo para determinar essa freqüência. Assim defende Bronckart (1999), quando diz:

> as unidades de modalização poderão, por exemplo, estar quase ausentes em algumas enciclopédias, em alguns manuais científicos [...], na medida em que os elementos constitutivos do conteúdo temático desses textos podem ser apresentados como dados absolutos ou 'subtraídos à avaliação' (grau zero de modalização; ao contrário, essas poderão ser freqüentes nos artigos de científicos, nos manuais, etc, já que, nestes, os elementos do conteúdo temático são objeto de debate, de discussão e, portanto, de avaliação.

Assim sendo, as modalizações não estão diretamente ligadas ao tipo de discurso, mas ao gênero, pois, conforme assinala Bronckart (1999), alguns gêneros, dependendo do conteúdo temático, podem apresentar mais recorrência de determinadas modalizações do que outras, ou seja, do grau de avaliação expressado pelo autor sobre o conteúdo.

Para Koch (2004, p. 135), que denomina de estratégias modalizadoras ou metapragmáticas, as modalizações têm como função "indicar o grau de certeza de adesão, preservar a face do locutor" – autor/produtor; para isso insere no texto atenuações, ressalvas como forma de estabelecer o comprometimento, o engajamento do autor/produtor com o que está sendo dito, ou seja, com seu discurso. As modalizações são, ainda, classificadas como marcadores metadiscursivos que servem para introduzir comentários sobre a forma ou modo de formulação do enunciado, como também sobre a própria enunciação.

Além disso, Koch (2004, p. 139) destaca os modalizadores dos comentadores, que se referem à forma como o enunciador se representa perante o outro no ato enunciativo, cuja intenção é tecer comentários perante o interlocutor, demonstrando o grau de compreensão do que está sendo enunciado.

Ainda sobre modalização, Authier-Revuz (1993) indica a existência de um outro tipo modalização denominado de *modalização em discurso segundo*

no qual o enunciador aponta de forma menos visível que não é dono do discurso, podendo, também, o enunciador modalizar sua própria fala, indicando-a como segunda, em relação a um outro discurso. Para isso, o enunciador apóia-se em tais modalizadores: *segundo x, para x, conforme x, de acordo com x*, dentre outros. Esse tipo de modalização pode indicar sobre a legitimidade do conteúdo atestado ou do emprego de uma palavra.

Levando em conta essas diferentes formas em que o discurso do outro pode ser manifestado no novo texto, Boch e Grossmann (2002, p. 103-104), em trabalho realizado sobre a referência ao discurso do outro em textos de estudantes e especialistas, chamam-nos a atenção para as principais funções que o discurso citado pode assumir nesse texto, conforme destacamos abaixo:

Quadro 5 – Funções do Discurso do Outro

FUNÇÕES DO DISCURSO DO OUTRO	
Em artigos de especialistas	Em relatório de estudantes
• Introduzir seu ponto de vista ("Desde 1996, X assinalava que ...").	• Fundamentar uma afirmação.
• Marcar o pertencimento a uma corrente, a uma escola ("Meu estudo se situa no quadro da polifonia tal como foi desenvolvido por Oswaldo Ducrot (1984)").	• Introduzir seu ponto de vista.
• Referir-se a trabalhos anteriores, para traçar o estado de uma problemática, para sustentar uma definição.	• Sustentar uma definição.
• Fundamentar uma afirmação ("A compreensão em leitura está ligada a automatização dos processos de baixo nível (Fayol, 1998)").	• Justificar, não somente uma afirmação (como fazem os especialistas), mas, sobretudo, um comportamento.
• Discutir uma afirmação, se afastar de uma posição ("Se se pode admitir, com D. Véronique, que 'outros morfemas além dos adjetivos podem aparecer em condições comparativas' (1963, p.204), o exemplo que o autor dá apresenta alguns problemas (...)").	• A introdução de uma idéia nova.

Conforme demonstrado no quadro, a comparação proposta por Boch e Grossmann (2002) indica que estudantes e especialistas têm propósitos

diferentes para inserção do discurso do outro, ou seja, cada um apresenta finalidades distintas.

Nesse sentido, podemos dizer que o uso ao recurso do discurso do outro deve ser entendido como uma prática que requer do produtor um mergulhar entre vozes, pois caso isso não ocorra, submeter-se ao discurso do outro pode significar somente uma apropriação sem "poder indicar, na escrita de estudantes, o conhecimento que se tem da área e a adesão ou não a determinado ponto de vista" (MATÊNCIO, 2003, p. 03).

Sendo assim, podemos dizer que o discurso é heterogêneo por excelência, desde que não se conceba a linguagem enquanto entidade morta, monolítica, não articulável com a realidade e com o sujeito, mas como instituição variável, em constante mudança. De outro modo, o discurso, enquanto manifestação da linguagem, deve, também, dialogar com suas características, sendo assim, o discurso é marcado pela reconfiguração de outros discursos, que se articulam em práticas discursivas consideradas heterogêneas.

CAPÍTULO IV

REPORTANDO-SE AO DISCURSO DO OUTRO: ANÁLISE DE DADOS

O discurso do outro (ainda que se reduza a uma única palavra, que terá valor de enunciado completo) é abertamente citado e nitidamente separado (entre aspas) e em que a alternância dos sujeitos falantes e de sua inter-relação dialógica repercute claramente.

Bakhtin

CAPÍTULO IV – REPORTANDO-SE AO DISCURSO DO OUTRO: ANÁLISE DE DADOS

Todo enunciado, contando que o examinemos com apuros, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas.
Bakhtin

Tomando como princípio as palavras de Bakhtin (2000) expostas acima, compreendemos, pois, que o discurso do outro manifesta-se em todo enunciado, mas que o outro somente pode ser identificado por meio de um estudo aprimorado desse enunciado, no qual o outro pode aparecer explicitamente – heterogeneidade mostrada ou implicitamente – heterogeneidade constitutiva.

Pretendemos, portanto, apresentar nesse capítulo, a forma como o discurso do outro é manifestado pelo aluno/produtor na seção de fundamentação teórica, em monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização. Sendo que, para isso, estruturamos esse capitulo essencialmente em dois momentos.

No primeiro, retomaremos questões relativas à estrutura da seção de fundamentação teórica (Quadros 1 e 2), sobre as quais faremos algumas considerações. Trataremos, ainda, de expor as ocorrências das formas de citação (discurso direto, discurso indireto e modalizações), no texto monográfico, estabelecendo comparação entre os dois níveis: graduação e especialização. E, no segundo, faremos a descrição e interpretação do modo como o aluno/produtor faz uso da citação na constituição da fundamentação teórica.

4.1- A manifestação do discurso do outro em MG e ME: relacionando os dados

Inicialmente, ressaltamos que a perspectiva do processo de retextualização adotada neste trabalho configura-se como uma atividade que busca analisar a construção da escrita do aluno concluinte de curso de graduação e de especialização, representado por um contexto diferenciado que se caracteriza por um outro tipo de aluno, que não é o ingressante e sim

aquele que supomos já ter um conhecimento acerca de teorias científicas e do fazer científico.

Pensando nisso, propomo-nos a tecer algumas interpretações sobre a estrutura da seção de fundamentação teórica (Quadros 1 e 2), analisando, de um lado, aspectos que se referem ao total de páginas, total de linhas e total de linhas por páginas; e de outro, os dados referentes às citações contidas na seção, tais como: total de citações, total de páginas por citação e total de linhas por citação. Na análise, estes dados serão comparados com os primeiros, referentes à estruturação da monografia, já que precisamos verificar as possíveis diferenças entre o TCC de graduação e a monografia de especialização.

Analisando a composição das monografias de graduação e especialização, percebemos que a média de página escrita entre graduados e especialistas não é muito diferente, tendo em vista que a média fica em torno de 15 a 25 páginas. A partir disso, constatamos que em termos de quantidade, os alunos/produtores dos dois níveis estão escrevendo a mesma quantidade.

Com exceção de três monografias, por exemplo, em MG3, o graduado escreveu mais no TCC, diminuindo de forma significativa para a metade do que escreveu. Isso pode estar relacionado a dois fatores: o primeiro, porque se trata de monografias, cujo orientador foi diferente; e o segundo, deve-se ao fato de que as temáticas são diferentes nos dois momentos de escrita. Já nas monografias, respectivamente, MG4 e ME4, MG5 e ME5, aconteceu o contrário, a produção se deu de forma maior na monografia de especialização em relação à de graduação, passando de 33 e 23 respectivamente na MG para 50 e 30 na ME.

Esse crescimento pode ter relação direta com o fato de que apenas essas monografias tiveram a mesma orientação durante os dois momentos de escrita. Contudo, parece não ter semelhança com a questão de que abordaram temáticas iguais nas duas produções, pois apenas MG5 e ME5 deram continuidade ao mesmo assunto tratado quando da graduação. Já em MG4 e ME4, não se adotou a mesma temática nos dois momentos de produção, na verdade, o aluno/produtor dessa MG buscou relacionar as

duas produções, pois, a ME4, é composta de parte do conteúdo da MG4, mudando somente títulos das seções que compõem o capítulo teórico, conforme explicitamos abaixo:

Quadro 6 – Representação da estrutura da fundamentação teórica

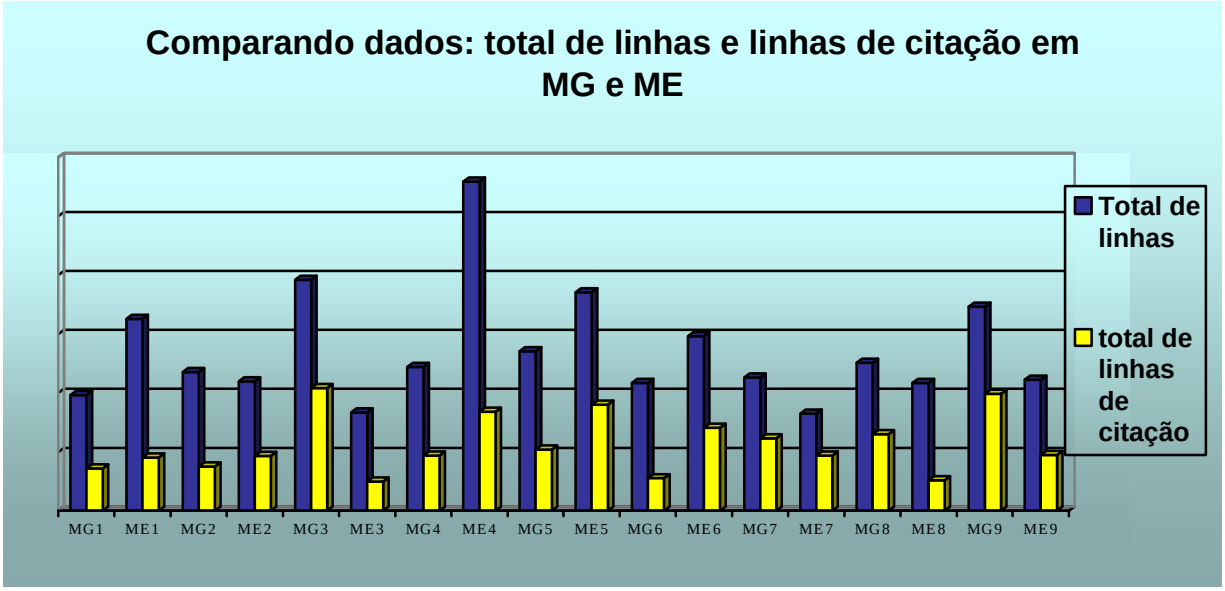
REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA SEÇÃO DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
TÍTULOS EM MG4	TÍTULOS EM ME4
Historicizando a língua(gem) ⇒	Um perfil linguageiro
A concepção de linguagem segundo os PCNs de Língua Portuguesa ⇒	O PCN de língua portuguesa: concebendo e abordando a linguagem
A (re)construção do professor de língua portuguesa ⇒	A (re)construção do professor de língua portuguesa

Como vemos pelo quadro, o aluno/produtor mantém, mesmo em se tratando de temáticas diferenciadas, a mesma estrutura nos tópicos, quando na ME, mudando apenas as palavras, sendo o conteúdo o mesmo. Isso vem a demonstrar o desinteresse do aluno/produtor em aprofundar o tema, implicando na repetição do mesmo conteúdo da graduação na especialização, tendo como conseqüência a falta de embasamento teórico nas duas produções escritas. Esse fato ocorreu em outras monografias (MG5 e ME5, MG9 e ME9) em que o aluno/produtor utilizou parte da discussão estabelecida na primeira produção para compor a segunda produção (especialização).

É interessante observar nos quadros 1 e 2, tanto de graduação quanto de especialização, que o número de citações é bastante representativo, principalmente se comparados. Dentre as quais, destacaram-se a MG3 com 112 citações, MG5 com 55, MG7 com 59, MG8 com 68 e MG9 com 85. Já nas monografias de especialização, destacam-se apenas quatro das nove monografias (ME4, ME5, ME6 e ME9) que estão com uma média acima de 50 citações.

Um aspecto bem representativo é a quantidade de linhas de citação contida na seção de fundamentação teórica. Comparando o total geral de linhas e total de linhas de citação, verificamos que o aluno/produtor, tanto de graduação como de especialização, está citando muito e são citações longas, deixando evidenciar uma escrita que se dá pela sobreposição de citações, conforme podemos visualizar, a seguir, no gráfico.

Gráfico 1 – Comparando dados: total de linhas e linhas de citação em MG e ME



Como podemos observar no gráfico, tanto nas monografias de graduação MG1, MG3, MG5 MG7, MG8 e MG9, bem como nas monografias de especialização ME2, ME4, ME5, ME6, ME7 e ME9, metade das linhas refere-se a citações, com um percentual em torno de mais de 50% em ambos os níveis. Em vista disso, entendemos que o aluno/produtor apresenta dificuldade, no momento, de posicionar-se diante do texto em construção, e por essa razão há, no texto, uma sobreposição de idéias de outros autores, passando seu posicionamento quase invisível diante dos outros autores. Dessa forma, o aluno/produtor, de acordo com Matêncio e Silva (2003, p. 14), acaba se "ocultanto sob a máscara do referente (autor/fonte)", isto é, sob o dito no texto retextualizado.

No que se refere às monografias de especialização, percebemos pelo gráfico que a quantidade de linhas de citação ocorre de forma similar às monografias de graduação, ficando a diferença em apenas três ME (ME5, ME6 e ME9), em que contêm metade das linhas de citação. Isso não que dizer que o aluno/produtor de especialização consegue posicionar-se melhor diante dos outros autores, apenas está ocorrendo com menos freqüência em termos quantitativos. Nesse sentido, mostramos, a seguir, dois fragmentos retirados de monografias de graduação e de especialização, respectivamente,

que ilustram como a sobreposição de citação é uma prática freqüente do aluno/produtor, o que denuncia a dificuldade que este aluno tem de posicionar-se diante do outro.

(01)

Bakhtin (1995) afirma que a característica principal da linguagem é a interação verbal concretizada através da enunciação, apresenta uma forma de conceber a linguagem que se opõe ao subjetivismo individualista, a qual enfatiza que toda enunciação se organiza no interior da menta. Assim, Bakhtin (Ibid, p. 112) defende que a "a expressão enunciação é determinada pela situação social mais imediata", portanto a enunciação, segundo o autor, é resultado da interação entre indivíduos que estão inseridos em um meio sócio-histórico determinado. E quando não há interlocutor real, este pode ser substituído pelo grupo social do qual o locutor faz parte. De acordo com Bakhtin toda palavra é direcionada a um interlocutor: *[...] toda palavra comporta duas faces, ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fator de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produtor da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro (Ibid, 1995, p. 113).* (MG3, p. 12)

(02)

Cunha e Cintra (2001) iniciam suas explicações e exposições de regras em relação a concordância verbal fazendo uma espécie de comentário: *A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDANCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conforma-se ao número e a pessoa do sujeito.* (2001, p. 496).

Estes muitos autores (2001) acrescentam ainda que a concordância evita a repetição do sujeito, que pode ser indicada pela flexão verbal a ele ajustada.

Já na gramática de Pasquale e Ulisses, o discurso em relação a esse fenômeno da concordância é altamente prescritiva: "o verbo e o sujeito se ligam pelo mecanismo da concordância: o sujeito, verbo singular; sujeito no plural, verbo no plural" (2003, p. 466). (ME5, p.16)

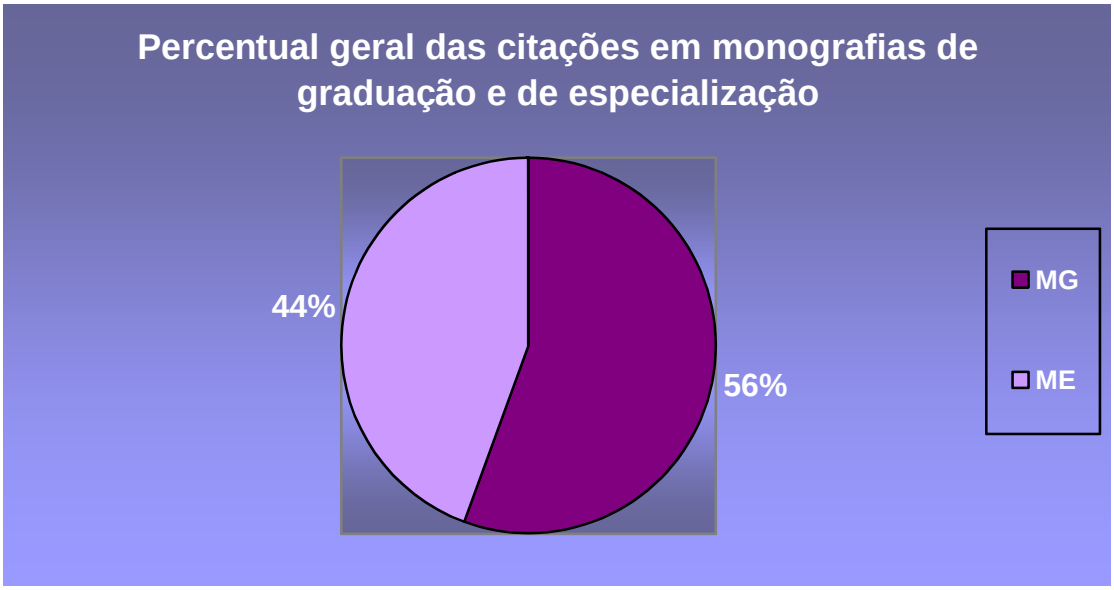
Dessa forma, constatamos, nesses fragmentos, que a quantidade de linhas de citação é realmente muito elevada, pois nas passagens, observamos um aglomerado de citações, o que nos permite afirmar que o discurso do aluno/produtor ficou invisível, ou seja, o aluno/produtor passou a um simples articular do texto (responsável pela organização, pela tessitura das vozes e pela coerência e coesão) apagando e/ou ocultanto seu papel de retextualizador. No fragmento 01, há, explicitamente, quatro ocorrências de discurso relatado, isso evidencia que o aluno/produtor de graduação tem problema de posicionar-se com muita segurança, ocorrendo, assim, uma sobreposição de discursos do outro, em que o dizer do aluno/produtor ficou inteiramente imerso no discurso do autor do texto-base, o que indica a dificuldade no gerenciamento enunciativo do aluno/produtor. No fragmento 02, temos uma seqüência de parágrafos, inteiramente constituídos da sobreposição de citações, em que o aluno/produtor de especialização inicia a discussão inserindo o discurso indireto seguido do discurso indireto e,

assim, continua ao longo de toda a monografia sem, contudo, evidenciar a sua posição frente ao dito.

Sabe-se que a monografia, mais especificamente, no capítulo de fundamentação teórica, tem-se um propósito comunicativo definido, que é o de demarcar posições teóricas diversas sobre um determinado tema. Em vista disso, podemos entender que na produção deste capítulo, o aluno/produtor tem a necessidade de mostrar que conhece os teóricos da área e que suas idéias estão respaldadas nesses teóricos. Esse aspecto ajuda-nos a entender o porquê do aluno/produtor usar, freqüentemente, discursos do outro, como observamos nos fragmentos acima, fazendo com que, muitas vezes, o seu dizer fique oculto diante das palavras dos outros.

Nesse sentido, apresentamos, no próximo gráfico, o percentual de citações entre especialista e graduados, reafirmando a idéia de que o especialista cita menos do que o graduando.

Gráfico 2 – Percentual geral das citações em MG e ME



Assim, verificamos pelo gráfico que as citações são mais freqüentes na monografia do graduado, que aparece com uma média de 56% das citações, representando o total geral de 541 citações nas nove seções de fundamentação teórica que compõem nosso *corpus*. Além disso, o fato de o aluno/produtor de graduação citar mais pode estar ligado à questão de que

durante o processo de retextualização – da construção da seção de fundamentação teórica, o aluno/produtor pode atribuir um valor documental ao autor/fonte, provocando que seu discurso seja citado com mais freqüência (cf. MARCUSCHI, 2001). Isto é, o aluno/produtor não sente confiança no seu discurso e, por isso, cita o discurso do outro.

Quando observamos o percentual de 44% de citações contidas na monografia de especialização, constatamos que o aluno/produtor especialista não cita com tanta freqüência como aluno/produtor graduado. Isso indica que o especialista, possivelmente, se configura como um pesquisador experiente, ou seja, que nesse caso, por já ter passado por um processo de produção escrita, na graduação revela usar o discurso do outro, com menos freqüência, do que no discurso utilizado durante a monografia de graduação. Apesar disso, o aluno/produtor de especialização apresenta as mesmas dificuldades encontradas pelos graduados, quanto ao gerenciamento enunciativo.

Compreendemos, pois, que as comparações entre o total de linhas e o total de citações e, por conseguinte, com a média de citações por página fizeram-nos entender que a dificuldade no uso da citação não reside na quantidade de citações existentes numa página, mas na forma como o aluno/produtor insere o discurso do outro, sem assumir uma posição diante do discurso citado. Em conseqüência disso, observamos o uso de citações longas, que indicam o pouco diálogo entre o discurso citante e citado.

Na verdade, o aluno/produtor cita uma média de duas a três vezes por página, entretanto, não é somente isso que ocorre, percebemos que, em alguns casos, o discurso citado toma metade da página. Essa recorrência constante ao discurso do outro se dá, também, pela função comunicativa da monografia. Na seção de fundamentação teórica, contudo, observamos que, muitas vezes, essa necessidade de recorrer às palavras do outro faz com que o aluno/produtor, na construção de seu texto, use o discurso de outrem para dizer o seu próprio discurso, sem deixar transparecer seu ponto de vista, deixando prevalecer a voz do outro, como podemos constatar nas seguintes passagens:

(03)

[...] Desse processo resulta a sua emancipação. Rifkin (1987, apud KINCHELOE, 1997, p. 78) traz um importante consideração sobre este fato:

> *E mais, os pesquisadores têm descoberto a correlação entre classe sócio-economica e a percepção de tempo. Sem o desafio da diferença, os educadores da cultura modernista têm muita dificuldade de ultrapasse a unidimensionalidade epistemológica e cognitiva. Os pressupostos socioculturais ocultos, tais como temporalidade, permanecem ocultos. Os alunos mergulhados nos valores modernistas de velocidade e eficiência são considerados lentos. Portanto, o status que é perpetuado e a diferença é negada, os diferentes econômica e culturalmente são condenados como fracassados pela escola. Animados pela nossa ética crítica pós-moderna, nós somos fortalecidos em poder para ultrapassar o limitado paradigma modernista e ver a díade temporalidade – inteligência de uma variedade de marcos referencias. Os estudantes que não pertencem a cultura dominante são vistos de novas formas quando os professores descobrem formas de inteligência não percebidas anteriormente. Emancipados pela diferença e baseados na solidariedade, os professores críticos pós-modernos aprendem com as peculiaridades de seus alunos.* (MG8, p. 28)

(04)

Desde o século XX, quando se iniciou o estudo sobre avaliação, até o presente, esta vem atravessando algumas gerações, ou seja, ao longo do tempo, foram sendo atribuídos diferentes significados. De acordo com Guba e Lincon apud Kraemer (2004) as gerações se dividem em:

> *Mensuração: não distinguia avaliação de medida. Nessa fase era preocupação dos estudiosos a elaboração de instrumentos para a verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era eminentemente técnico e nesse sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.*
> *Descritiva: em busca do melhor entendimento do objetivo da avaliação. Para os estudiosos a geração anterior só ofereceria informações sobre os alunos. Era preciso dados em função dos objetivos estabelecidos. O avaliador estava mais concentrado em desvendar padrões e critérios.*
> *Julgamento: questionava os testes padronizados e reducionismo da noção de avaliação como sinônimo de medida. Tinha a preocupação passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.*
> *Negociação: a avaliação é um processo interativo negociado que se fundamenta num paradigma construtivista. A finalidade é fornecer informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções que se fizerem necessárias, definindo coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno.* (ME7, p. 12)

Nessas duas passagens retiradas, respectivamente da MG8 e da ME7 revelam que o aluno/produtor usa o discurso direto, para se fazer falar por ele, de forma que sua posição perante o texto em construção deixa de ser a de aluno/produtor de um novo texto e passa a ser de um simples articulador de idéias dos autores-fonte que, na verdade, não é seu papel, pois o processo de retextualização exige muito mais do que o recorte de citações, prescindindo da construção de um novo texto, a partir de um ou mais textos

(cf. MATÊNCIO, 2002), tratando-se, nesse caso, de vários textos que o aluno/produtor toma por base para elaborar o seu próprio texto.

É interessante observar, nessas passagens, que o discurso do aluno/produtor só aparece no momento de citar o discurso do outro e que essas citações tomam, praticamente, a página inteira cujo possível comentário do aluno/produtor só surge no final da página entre três a cinco linhas, que, em parte, não contempla metade do discurso citado. Os fragmentos 03 e 04 revelam que, em termos comparativos, a prática de fazer uso de citações longas ocorre de forma igual nos níveis de graduação e de especialização – isso indica, em parte, a falta de amadurecimento do aluno/produtor em saber usar o discurso do outro.

Sendo assim, verificamos que o aluno/produtor, tanto da monografia de graduação como da monografia de especialização, recorre ao discurso do outro como recurso para dizer o seu próprio discurso, pois ambas situações, o aluno/produtor demonstra fazer bastante uso da citação, denunciando a pouca autonomia enunciativa.

Observamos, ainda, que o uso das formas de citação revelou uma outra situação, em que o aluno/produtor de ME não consegue operar sobre o discurso do outro de forma adequada em comparação com o aluno/produtor de graduação. Nesse sentido, apresentamos as recorrências das formas de citação: discurso direto, discurso indireto e das modalizações nas monografias de graduação e de especialização.

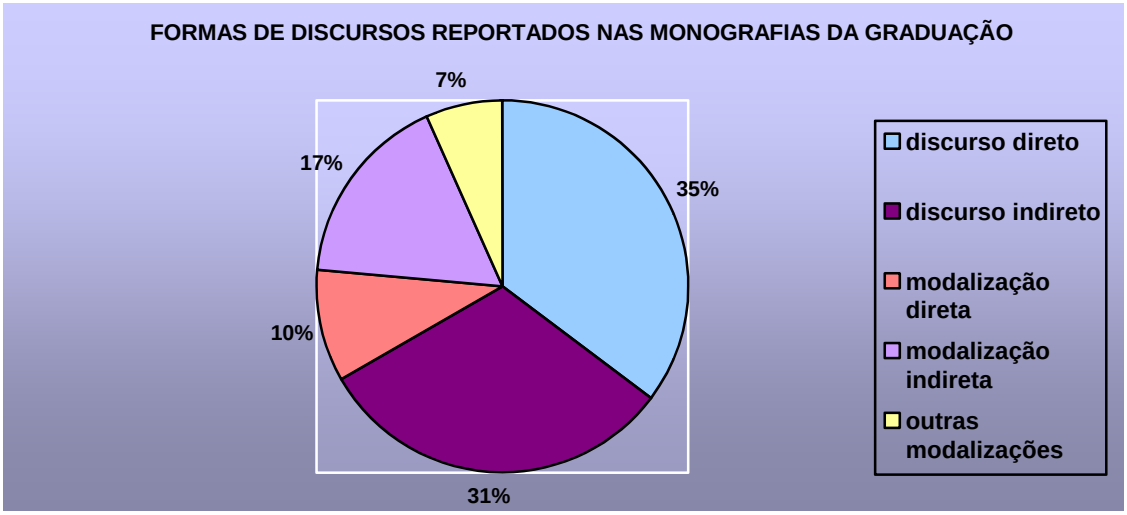
Antes disso, salientamos que, no discurso direto, ocorre a transcrição total do discurso citado; já no discurso indireto, tem-se a reprodução parafraseada do discurso citado, juntamente com alterações estruturais do discurso do autor/fonte e, por último, as modalizações, que revelam as duas posturas enunciativas, a do autor/fonte e a do aluno/produtor.

Além disso, classificamos as modalizações em três categorias, de um lado as modalizações em discurso segundo designação de Authier Revuz (1993) e denominadas por nós de modalizações diretas e indiretas, acompanhando a mesma regra, respectivamente, do discurso direto e do discurso indireto, acrescido apenas os termos *de acordo com, para x, conforme x*; e de outro as modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e

pragmáticas – que comportam toda a classificação estabelecida por Bronckart (1999).

Nesse sentido, ilustramos, a seguir, como se deram as ocorrências dessas diferentes formas de discurso reportado nas monografias de graduação, conforme gráfico:

Gráfico 3 – Formas de discursos reportados nas Monografias de Graduação



Evidenciamos, pelo gráfico, que o discurso direto (DD) é um modo de referência ao discurso do outro bastante utilizado pelo aluno/produtor de graduação, atingindo uma média de 191 DD, com um percentual de 35% nas monografias de graduação. A função do DD é dar sustentação e credibilidade ao discurso citante. Entendemos, pois, que o uso freqüente desse recurso ocorre devido a pouca habilidade com outras formas de discurso, tendo em vista que o DD configura-se como um recurso em que o aluno/produtor faz a transcrição fiel do discurso do autor/fonte, sem que, para isso, tenha que fazer paráfrase do discurso do outro ou, como afirma Maingueneau (2001), sem ter que pensar, pois o aluno/produtor reproduz, simplesmente, as palavras do autor/fonte.

Outro aspecto importante que consideramos para essa recorrência freqüente ao DD pelo aluno/produtor de graduação diz respeito à falta de maturidade científica, pois a monografia é o primeiro trabalho de iniciação científica desenvolvido pelo graduado, assim não apresenta tanta habilidade com a escrita acadêmica, de maneira que reconhece o DD como um recurso

que não exige tanto quanto o DI, uma vez que, conforme aponta Bakhtin (2004), o discurso indireto necessita de outros elementos para sua concretização, deixando de lado outras formas de referência. Em princípio, o aluno/produtor utiliza o DD, pois compreende que necessita apenas da coerência entre o discurso citante com o discurso citado.

Constatamos, também, que o discurso indireto (DI) foi um recurso bastante recorrente nas MG, atingindo uma média de 170 ocorrências, obtendo o percentual de 31%, apenas 4% a menos que DD. Isso evidencia que, mesmo com pouca maturidade científica, o aluno/produtor de graduação demonstra, em termos quantitativos, que consegue fazer uso do DI com freqüência.

Quanto à utilização de modalizações, percebemos que este é um modo de referência, também bastante freqüente, se somarmos todos os tipos de modalização, obtivemos 10% de modalizações diretas, 17% indiretas e, apenas 7% de modalizações do tipo lógicas, apreciativas, totalizando um percentual geral de 34% de modalização. Sendo assim, entendemos que o aluno/produtor de graduação não reconhece apenas o DD e DI como recursos de referência ao discurso do outro, mas também, tem nas modalizações um recurso indispensável de demonstração, tanto da voz do autor/fonte com também da própria voz. Todavia, os números revelam que esse recurso usado como modalização apreciativa não é tão requisitado pelo aluno/produtor, talvez porque o mesmo não se sente com autoridade suficiente para tecer considerações, por isso, quando o faz, utiliza o discurso citado como apoio, conforme transcrevemos nos fragmentos a seguir:

(05)

É indiscutível a importância de formar discentes capazes de produzir textos com eficiência. No entanto, para desenvolver nos alunos essas habilidades lingüísticas, é necessário, como destaca Travaglia (2001), ter uma boa definição de texto. (...). (MG3, p. 31)

(06)

Almeida Filho (1999) afirma que os resultados de muitas pesquisas já realizadas mostram que os professores foram os próprios protagonistas do ensino (experimental) de LE, e, embora apresentem uma trajetória de mudanças salientes rumo aos objetivos de ensino comunicativo proposto para situações especiais. Infelizmente, os professores ao longo de sua vida profissional, têm poucas oportunidades de aperfeiçoamento, ficando apenas com a formação acadêmica. (ME2, p. 18)

Nesses fragmentos, observamos o uso das modalizações apreciativas, cuja função é traduzir a voz do autor/fonte, tecendo comentário e avaliações, que são as mais freqüentes na seção de fundamentação teórica de graduados. O fragmento 05 traz o comentário do aluno/produtor ressaltando a importância de formar discentes com habilidade na produção de texto e não na análise lingüística, apesar de tecer essas considerações, o aluno/produtor não se sente com autoridade suficiente e reporta-se a Travaglia (2001), que destaca a definição de texto como forma de permear a formação do aluno. Já no fragmento 06, vemos, de outro modo, como a modalização é inserida após o DI indireto como comentário acerca da posição de Almeida Filho sobre o ensino de LE, a modalização, neste caso, serve para ressaltar o ponto de vista exposto do autor/fonte.

Em suma, podemos dizer que o aluno/produtor de graduação cita com freqüência as diferentes formas de referência ao discurso do outro e com uma certa regularidade, já que o percentual obtido por ambas as formas de referência evidencia que não há uma distância muito grande entre elas, mas que o aluno/produtor as utiliza, de forma regular, sem privilegiar necessariamente uma, em detrimento de outra, mas que tanto o DD como DI e as modalizações são utilizadas igualmente.

Apesar disso, ressaltamos que o DD foi um dos recursos mais manifestados em todas as monografias de graduação, sendo que das 9 monografias de graduação analisadas, 5 delas optaram pelo uso do discurso direto, um pouco mais da metade do *corpus* analisado. Desse modo, percebemos que o aluno/produtor de graduação ainda se mostra preso às palavras do autor/fonte, já que os discursos diretos, além da freqüência com que são utilizados, são também citados fora do texto, tomando grande parte de uma página, sendo que o comentário do aluno/produtor se restringe a algumas linhas. Vejamos, abaixo, alguns exemplos do uso do discurso direto que traduz o que estamos afirmando:

(07)

O sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado da comunicação, uma vez que, sendo a linguagem uma construção social, os sentidos variam de acordo com suas condições de produção dos discursos.

> A esse respeito os PCNs – Língua Portuguesa do Ensino Médio revelam: A linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. A linguagem é construto e construtora do social e gera sociabilidade. Os sentidos e significados gerados na interação social produzem linguagem que, apesar de utilizar uma mesma linguagem varia na interação (1998, p. 142). (MG2, p. 13)

(08)

[...] A importância da atitude dialógica é ressaltada por Martins (1992, p. 123):

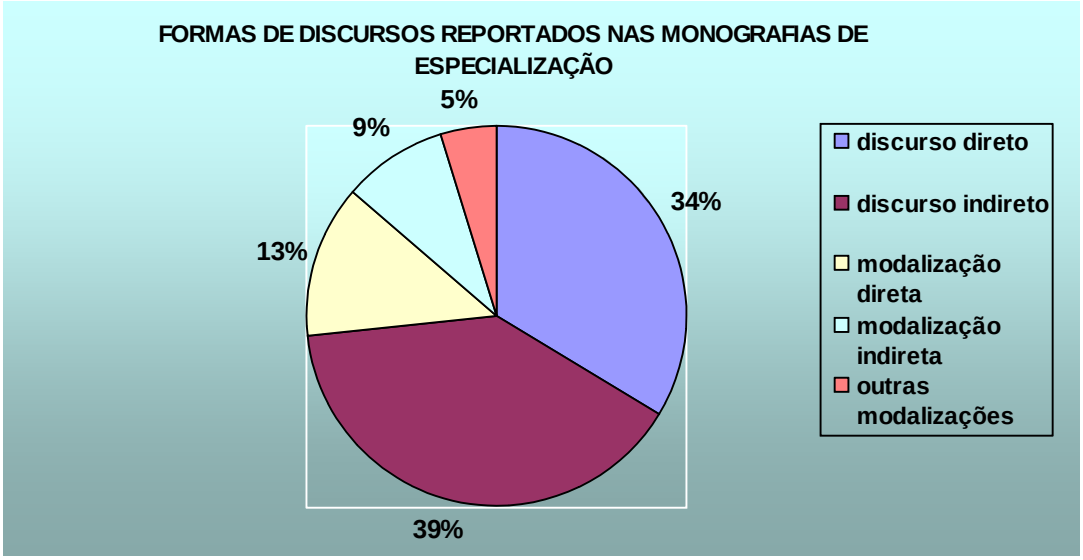
> O professor que assume a postura transformadora trata seus alunos como sujeitos críticos, questiona e forma de construção do conhecimento, utiliza o diálogo com prática de seu ensino e, nesse diálogo, não apenas investiga e reconhece, mas também respeita a subjetividade de cada um.

O posicionamento do docente frente às novas perspectivas educacionais é de um mediador favorecendo a interação e a autonomia dos discentes. Ericone (2002) enfatiza [....]. (MG3, p. 35)

Percebemos, nessas passagens, que o aluno/produtor usa o DD nas monografias de graduação para introduzir uma idéia/conceito, sendo que faz isso como forma de sustentar seu dizer, que é assim transcrito e ao final da transcrição o aluno/produtor tece pequenos comentários, restringindo-se a poucas linhas. Dessa forma, entendemos que o DD apesar de se configurar um recurso importante, dá-nos a impressão que serve apenas para preenchimento de página, pois o aluno/produtor não consegue manter um diálogo efetivo, nem tão pouco, posicionar-se com segurança diante das palavras do outro e, na maioria das vezes, o DD inserido se constitui de uma enorme quantidade de linhas, conforme constatamos na MG3, considerada uma das MG que mais fizerem uso do DD, tendo sido identificadas 47 recorrências deste tipo de discurso.

No que se refere à representação das formas de referência na monografia de especialização – ME, demonstramos no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Formas de discursos reportados nas Monografias de Especialização



Podemos verificar que o gráfico traduz uma outra realidade na monografia de especialização – ME, diferente da situação observada na monografia de graduação – MG. Sendo evidente, de imediato, que na ME, o modo de referência mais utilizado foi o discurso indireto, obtendo um percentual de 39% de ocorrências. Isso quer dizer que o aluno/produtor de especialização, certamente, já se sente com maturidade para parafrasear o discurso do autor/fonte, optando por ser mais do que um intermediário, que se submete à emotividade e às palavras do discurso do outro. O aluno/produtor apresenta-se como selecionador, interpretador da fala e/ou pensamento do outro, operando sobre uma cadeia de transformações lingüísticas (tempos verbais, pessoas gramaticais, dentre outras) para adaptação do discurso do outro ao discurso em construção. Ilustramos, a seguir, com alguns fragmentos:

(09)

Ao conceber que a ideologia tem existência material, Althusser mostra que só é possível reconhecê-la ou compreender o seu funcionamento, mediante práticas discursivas, interpeladas, pois, através do sujeito, inserindo ou representando uma instituição ou aparelho, que somente nele a ideologia passa a existir. (ME4, p. 35)

(10)

Althusser (1985), nas suas observações sobre o papel das ideologias destaca que há as ideologias particulares inseridas na ideologia geral – aquelas repousam na historia das formulações sociais, em ultima análise nos modos de produção das lutas de classe que se desenvolve na conjuntura social. (ME1, p. 20).

Nos fragmentos 09 e 10, observamos a forma como o aluno/produtor de especialização materializa o discurso indireto, diferentemente do que ocorre com o DD. Neste, temos a enunciação de outrem transformada por parte do aluno/produtor numa tomada de posição em relação ao conteúdo semântico (cf. BAKHTIN, 2004, p. 160), ou seja, o aluno/produtor apreende a enunciação do autor-fonte e a parafraseia, operando, dessa maneira, não somente na articulação do discurso citante sobre o discurso citado, mas na própria construção do discurso citado que recebe por parte do aluno/produtor toda uma carga de elementos emocionais, uma vez que se trata de duas vozes (aluno/produtor e autor/fonte) que se interligam, sem que se desconheça os limites de cada uma. Conforme verificamos nos fragmentos acima, em que o aluno/produtor demarca, através da própria forma de enunciar, que se trata de um discurso citado e não de seu próprio discurso.

No tocante ao discurso direto, verificamos que aparece com um percentual de 34% de ocorrências na monografia de especialização, não evidenciando diferença considerável, se comparado ao percentual obtido na monografia de graduação que foi de 35%. A partir dessa comparação, podemos observar que o aluno/produtor especialista, apesar da experiência, também, demonstra a mesma dificuldade do aluno/produtor de MG em usar o DD. Esse fato deve-se porque nessa estratégia, ambos reconhecem com mais facilidade a utilização do DD, colocando-se como mediador e articulador do discurso do outro, não se aventurando em realizar, por meio do DD, um diálogo com o autor/fonte.

No que se refere ao uso das modalizações, vemos que o percentual geral caiu expressivamente, de 34% na MG, passando para o percentual geral de 28% ocorrências, sendo 13% de modalizações diretas, 9% de modalizações indiretas e apenas 5% de modalizações apreciativas, lógicas, dentre outras, na monografia de especialização. Essa queda de uso da modalização demonstra que o aluno/produtor de especialização explicita menos suas opiniões, julgamentos, pois a modalização tem como função fazer denunciar os posicionamentos do aluno/produtor. Sendo assim, é evidente o pouco uso desse recurso na ME, uma vez que das três formas de

modalizações as menos explicitadas foram as modalizações apreciativas e lógicas, cuja função revela o posicionamento enunciativo do aluno/produtor.

Em geral, constatamos que o uso da citação constitui uma prática bastante recorrente na construção da seção de fundamentação teórica. Vimos, ainda, que o aluno/produtor de monografia de graduação cita mais que o de especialização, sendo as formas de discurso do outro utilizado por ambos os níveis, tais como, discurso direto, discurso indireto, modalizações (modalizações diretas, modalizações indiretas e modalizações apreciativas, lógicas, deônticas e pragmáticas). Dentre esses formas, destacaram-se como mais recorrentes, conforme a ordem, a seguir: discurso direto, discurso indireto e modalizações diretas.

A partir dessas formas de manifestação discursiva, entendemos que o texto científico caracteriza-se por relações discursivas que mantêm com outros discursos, nos quais dialoga e interage através do jogo polifônico manifestado pelos vários modos de referência utilizados pelo autor/produtor para reportar-se a outros textos.

Após reconhecermos os vários modos de referência ao discurso do outro, manifestados na monografia de graduados e especialistas, propomo-nos, na próxima seção, a descrever as formas de introdução do discurso citado e, em seguida, destacaremos a função estabelecida pelo aluno/produtor de graduação e de especialização para o discurso citado na construção do gênero monográfico.

4.1.1- As formas de introdução da citação

Nesse primeiro momento, a partir do que discute Marcuschi (2007) acerca da ação dos verbos introdutores de opinião, apontamos as formas de introdução do discurso, conforme explicitado anteriormente, considerando que o discurso citado pode ser introduzido com ou sem o auxílio de um verbo: VERBO + CITAÇÃO (seguida de destaque como aspas); VERBO + CITAÇÃO (sem aspas); SEM verbo + CITAÇÃO (seguida de destaque como aspas); SEM verbo + CITAÇÃO (sem aspas), conforme dito anteriormente no capítulo I.

Nesse sentido, com base nessas formas de inserção do discurso do outro e na classificação dada por Marcuschi (2007) para a função dos verbos, elencamos, a seguir, alguns dos verbos mais utilizados pelos alunos/produtores de graduação e especialização para introduzem os discursos citados, obedecendo, em parte, a essa classificação e às funções que consideramos mais comuns, dada a especificidade do gênero monográfico.

Quadro 7 – Verbos mais utilizados de acordo com a função

OS VERBOS MAIS UTILIZADOS DE ACORDO COM A FUNÇÃO		
Nº	CLASSIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES	VERBOS
I	Indicadores de posições oficiais e afirmativas positivas	Declarar, afirmar, comunicar, anunciar, informar, confirmar, assegurar.
II	Indicadores de força de argumento	Frisar, ressaltar, sublinhar, acentuar, enfatizar, destacar, garantir
III	Organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso	Iniciar, prosseguir, introduzir, concluir, inferir, acrescentar, continuar, finalizar, explicar.
IV	Indicadores da provisoriedade do argumento	Achar, julgar, acreditar, pensar, imaginar.
V	Indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos	Comentar, reiterar, reafirmar, negar, discordar, temer, admitir, apartear, revidar, retrucar, responder, indagar, defender, reconhecer, reconsiderar, reagir.

Ao procedermos à análise, destacamos em negrito, os verbos que foram mais recorrentes nas monografias de graduação e especialização. Sabemos que os verbos mais utilizados têm como função, conforme propõe Marcuschi (2007), *indicar a autoridade do autor/fonte* do qual está sendo explicitado na citação. Dentre esses, evidencia-se o verbo afirmar, como um dos mais recorrentes em nosso *corpus*, o qual possui uma força ilocutária que é mais da ordem do dizer do que do agir, sendo uma forma de dar ênfase à autoridade do discurso citado. Em vista disso, o verbo afirmar é encontrado em quase todas as monografias analisadas de graduação (MG1,

MG2, MG3, MG4, MG7, MG9) e especialização (ME1, ME2, ME3, ME7, ME8). Isso nos revela o quanto o aluno/produtor tem necessidade de reconhecimento do seu discurso, ou seja, através do uso do verbo afirmar, o aluno/produtor dá autoridade ao seu discurso através do discurso do outro.

É interessante observar que os verbos mais utilizados são justamente os que têm essa função de autoridade e de enaltecer o discurso do outro, como por exemplo, os verbos ressaltar, enfatizar e destacar, que atuam como *indicadores da força argumentativa do discurso,* uma vez que o aluno/produtor apóia-se no discurso citado para autorizar e/ou enfatizar o seu discurso. Esses verbos foram bastante utilizados, conforme explicitamos: ressaltar (MG3, MG5, ME1, ME5, ME7); enfatizar (MG4, MG9, MG3, ME7, ME5, ME3); destacar (MG9, MG3, ME3, ME6), sendo, portanto, tais verbos mais recorrentes em monografias de especialização, pois o aluno/produtor de especialização busca além de autorizar o seu discurso, argumentar em favor do que enuncia.

Os verbos iniciar, acrescentar e concluir, considerados como *organizadores do momento argumentativo,* também foram bastante recorrentes nas (MG5, MG9, ME4, ME5, ME8), uma vez o aluno/produtor, subsidiado pelo verbo, indica em que momento encontra-se sua discussão e, também, insere ou/não uma citação para finalizar seu discurso. Já verbos i*ndicadores da provisoriedade do argumento* foram menos usados, por exemplo, encontramos com essa função apenas o verbo acreditar, pouco utilizado pelo aluno/produtor de especialização (ME4) e de graduação (MG3). Isso nos indica que o aluno/produtor não demonstra estado provisório em seu discurso, como propõe Marcuschi (2007) para a função do verbo, sendo a intenção expor de forma segura a autoridade do discurso citado.

E, por último, os verbos *indicadores de retomadas opositivas*, cuja função é demonstrar discursos conflituosos. Entendemos que essa função não traduz o que observamos no *corpus*, pois verbos como comentar, reafirmar e defender, ao nosso ver, indicam uma postura adotada pelo aluno/produtor, que busca demarcar tal postura com o subsídio de verbos fortes e determinadores. Portanto, a função VI, classificada por Marcuschi (2007), tem, na verdade, a função de demarcar uma postura argumentativa

na progressão discursiva, como podemos comprovar, quando verbos como defender revelam-se como um dos mais recorrentes, tanto em monografias de graduação (MG2, MG4, MG5, MG8) quanto em monografias de especialização (ME1, ME2, ME5, ME6, ME7); além de comentar (ME2, ME4, ME5) e reafirmar (ME6, ME4). Este uso demonstra que ambos buscam demarcar uma postura, apesar de que o especialista enfatiza mais intensamente essa necessidade.

Não poderíamos deixar de mencionar o verbo dizer, que segundo Marcuschi (2007), atua como um "coringa", ou seja, é um verbo que manifesta muitas acepções dependendo do seu uso. Dessa forma, pode ser visto como um verbo que não carrega uma função definida, tendo em vista que está ligado ao contexto de manifestação. Dado esse caráter peculiar, o verbo dizer foi usado em grande parte das monografias de graduação e de especialização, acompanhando discursos direto, indireto e modalizações.

Uma vez indicada as formas de introdução do discurso citado e indicado os verbos mais utilizados na inserção desse discurso, exemplificaremos, a partir de fragmentos, como tais formas se manifestam no nosso corpus.

- Inserção do discurso citado com VERBO *DICENDI* + CITAÇÃO (seguida de destaque como aspas) - Discurso Direto – DD

(11)

Nesse sentido, em que a arte se porta como um sistema simbólico que representa as relações dos seres humanos e faz com que estes reflitam a sua posição na sociedade enquanto homem historicamente situado, ela está cumprindo uma importante função social. Assim, encerramos nossas considerações com as palavras de Lajolo que afirma:

> [...] a relação entre a sociedade e a literatura, além de exprimir-se nas representações do social presente no texto literário, não se esgota nisso: expressar-se também nas diferentes formatações do aparelho cultural necessário a prescrição de certas representações simbólicas e a proscrição de outras, através de instituições nas quais se produzem, legitimam e põem em circulação os discursos legitimadores das diferentes representações simbólicas (1997, p. 86). (MG1, p. 54)

(12)

Bem como a linguagem, a variação só se apresenta na sua utilização sendo reflexo da variedade sociais, acrescenta o PCN (p. 138):

> *A linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. A linguagem é construto e*

> *construtora do social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção e interpretação.* (MG4, p. 28)

(13)

Preparar o individuo para a vida, é, para a escola com algumas exceções, levá-los apenas a conquistar o mercado de trabalho, influencias esta, principalmente, pelo modo de produção capitalista que vivemos. Para isso, a escola busca, proporciona, ou pelo menos tenta, dá uma certa competência para essa conquista como forma de sobrevivência. Sobre isso Voese (2004, p. 132) comenta:

> *Creio que as constantes críticas que se fazem ao Ensino Fundamental e Médio apontam para o problema de a escola, em geral, limitar se a objetivos que resultam de um olhar equivocado que vê o homem apenas como uma particularidade que precisa encontrar meios de sobrevivência num mercado cada vez mais restrito e exigente, como se esse fosse o traço mais importante da generidade humana.* (ME4, p. 62)

Nesses três fragmentos, o discurso direto é antecedido por um verbo que revela a ação do aluno/produtor diante da citação. De acordo com a classificação dada por Marcuschi (2007), no fragmento 11, o verbo afirmar, que antecede a citação, tem a função de indicar a posição oficial do discurso citado, ou seja, Lajolo (1997), enquanto estudiosa da área, representa uma autoridade que pode afirmar, acerca da importante relação estabelecida entre sociedade e literatura, que ultrapassa os limites do literário. O verbo, nesse caso, tem a função de antecipar a autoridade que a citação exerce no texto, uma vez que o discurso foi citado literalmente, ou seja, o discurso do próprio autor/fonte. No fragmento 12, o verbo acrescentar é um organizador argumentativo no discurso, significa dizer que, ao utilizar esse verbo, o aluno/produtor de graduação buscou, durante a progressão discursiva, expor o discurso do outro como forma de complementar a discussão sobre a linguagem, de maneira que pudesse transmitir, no decorrer do texto, a idéia de continuidade. No fragmento 13, o verbo comentar tem a função de sustentar, a partir da posição de Voese (2004), a postura adotada pelo autor/produtor de especialização de que a escola prepara unicamente para o mercado de trabalho, tomando, assim, a posição colocada por Voese (2004), que aponta essa realidade como um problema. Podemos constatar, pelas passagens, como os verbos representam um papel importante na inserção do discurso citado, de forma a poder antecipar a compreensão de que trata a citação.

Além disso, os fragmentos transcritos demonstram que o discurso direto quando introduzido por um verbo, demarca explicitamente as vozes a serem enunciadas na construção do texto, isto é, o aluno/produtor, independente do nível de formação, não tem como apropriar-se do discurso citado, pois esse vem destacado pelas aspas e pelo verbo que o introduz, deixando evidente quem é o enunciador do discurso.

- Inserção do discurso citado com VERBO *DICENDI* + CITAÇÃO (sem aspas) Discurso Indireto – DI

O uso do discurso indireto é transcrito com o auxílio dos verbos, sem as aspas ou qualquer destaque, a não ser pela referência bibliográfica que geralmente é colocada no final do discurso entre parênteses.

(14)

(...) Nossas discussões serão baseadas em vários estudiosos entre os quais destacamos: Koch (1999), Barros (1999), Travaglia (2001) [...]. Koch (1999) destaca que para o ensino da língua materna ser eficiente a concepção que o professor tem de educação e de linguagem é imprescindível. Essa autora afirma que a linguagem deve ser concebida como forma de interação verbal. Nessa perspectiva a língua só ganha sentido no uso, ou seja, em funcionamento. (MG3, p. 26)

(15)

(...) O que se percebe, na maioria das vezes, é que os únicos exames formais em línguas estrangeiras requerem principalmente o domínio da habilidade de leitura. Moita Lopes (1996) enfatiza que os únicos exames formais de línguas estrangeiras envolvem nada mais que a habilidade de leitura e que, em alguns exames de seleção para programas de pós-graduação, o conhecimento de uma língua estrangeira é especifico. (MG6, p. 19)

(16)

Schön (1995) defende a formação profissional a partir de uma epistemologia prática. É a valorização da prática profissional da construção de conhecimento. Desde então, o cenário educacional tem discutido sobre essa prática e sobre como o professor pode utilizar a reflexão como um instrumento de aprendizagem. Assim, Schön (1995) defende a idéia de que a formação de profissionais seguindo os moldes de um currículo normativo não é apropriada. . (ME2, p. 24)

(17)

Bonini (2003) acredita na necessidade de se ter um inventário de quais são possivelmente os gêneros do jornal, apresentando, assim, duas justificativas. (...). (ME4, p. 46)

No fragmento 14, o discurso indireto é inserido por meio do verbo destacar, cuja função, nesse caso, é de mostrar a postura de Koch (1999) em relação ao ensino de língua materna, pois, como se pode ver o aluno/produtor elenca várias personalidades da área de ensino de Língua

Portuguesa para depois apresentar a postura adotada por cada um deles. Sendo que, para dar sustentabilidade à postura, o aluno/produtor de graduação insere outro discurso indireto seguido do verbo afirmar, cuja intenção não se resume a apenas demarcar a postura de Koch (1999), mas afirmar seu posicionamento sobre a linguagem. No fragmento 15, o verbo enfatizar revela a força do dizer do autor/fonte em detrimento do dizer do aluno/produtor de graduação, quando diz que o exame de língua estrangeira tem como finalidade princípio o domínio da leitura, ou seja, o discurso indireto atua como um suporte para a postura desse aluno/produtor e, para isso, esse introduz o DI seguido do verbo enfatizar que dá mais sustentabilidade a seu dizer. No fragmento 16, por se tratar de um discurso indireto colocado no início de uma seção, entendemos que o verbo defender tem como finalidade, mais do que mostrar o discurso do autor/fonte, revelar a atitude, o posicionamento adotado por Schön (1995) sobre formação profissional e, não conforme Marcuschi (2007) aponta que o verbo defender indica posições conflitantes. No fragmento 17, o verbo acreditar tem como função indicar o estado de provisoriedade do argumento. Ao fazer uso desse verbo, o aluno/produtor de especialização deixa transparecer a idéia de que a posição tomada pelo autor/fonte, Bonini (2003), não é uma postura segura, mas um pensamento provisório que pode ou não ser confirmado, sendo que para concretizar sua idéia, Bonini (2003) apresenta duas justificativas.

Tendo em vista que o verbo dizer possui muitas acepções, dependendo do contexto e da forma de uso, apresentamos, a seguir, dois fragmentos que revelam as diferentes acepções deste verbo.

(18)

(...) Com isso ser gramatical sob essa perspectiva é seguir as normas e regras da língua no uso oral e escrito. No dizer de Travaglia (2001, p. 31): "a gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade". (MG5, p. 27)

(19)

p. 12 – Na esfera da comunicação Bakhtin (apud ARAUJO, 2004, p. 92) em *Hipertextos e gêneros digitais*, diz que "a língua é vista, não como um sistema estável, mas como um lugar da interação humana".(ME8, p. 12)

No fragmento 18, o verbo dizer é usado na acepção de mostrar, denotar, pois o sentido do verbo corresponde à intenção do aluno/produtor de graduação em expor o pensamento de Travaglia (2001) sobre a gramática normativa. Nesse sentido, o verbo dizer atua com a função de indicar a posição de autoridade de Travaglia (2001) para sustentar o dizer do aluno/produtor. No fragmento 19, o verbo dizer aparece na acepção de enunciar, declarar, uma vez que o aluno/produtor de especialização porta-se como apresentador do conceito de língua, levantado por Bakhtin (2004), sem tecer nenhum comentário. Sendo assim, entendemos que o verbo dizer apresenta-se como um verbo cuja função irá depender da intenção do aluno/produtor no momento de inserir o discurso do outro.

- Inserção do discurso citado SEM VERBO *DICENDI* + CITAÇÃO (com aspas) – Discurso Direto e/ou Modalização Direta

(20)

O sujeito, nessa perspectiva, se constitui na interação com o outro, internalizando a linguagem vai se constituindo como ser social e se completa a partir de suas falas e nas dos outros. É na interlocução que se produz os elementos fundamentais da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo do discurso:

> [...] a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos. Não se pode desconhecer, na fluidez, deste processo, espaços de estabilizações reconhecíveis somente porque correlacionados as instabilidades da linguagem e do sujeito. Neste processo, o sujeito constitui-se pela internalização dos signos que circulam nas interações, não só verbais de que participa. (GERALDI, 1996, p. 19). (MG3, p. 16)

(21)

A prática pedagógica deveria privilegiar as múltiplas formas de aproximação entre o aluno e o livro, e tornar o ato de ler uma produção de sentido, enquanto ação individual do leitor sobre o texto:

> [...] quando propomos atividades lúdicas com obras lidas, é preciso termos em vista brincadeiras que recuperem a espontaneidade e o comprometimento dos jogos, que provoquem desafios a partir dos sentidos dos textos, e, sobretudo, que estimulem a participação do leitor. Cada um vai ter em vista o conteúdo do objeto textual e, ao mesmo tempo, atender para sua própria ação descobrir seu papel no da leitura (EVANGELISTA, 1999, p. 256). (ME3, p. 25)

No fragmento 20, observamos que o discurso do outro é citado pelo aluno/produtor de graduação sem nenhuma marca introdutória, o que implica diretamente no sentido do texto. Observamos, nesse fragmento, que

a ausência do verbo como recurso de introdução faz com que as vozes do aluno/produtor e a do autor/fonte imbriquem-se, de forma que o reconhecimento dessas vozes somente seja possível, em virtude da citação ser aspeada e/ou fora do texto, pois possui mais de três linhas. O aluno/produtor insere a citação de Geraldi (1996) para sustentar seu discurso, no entanto, ao se utilizar desse recurso, o aluno/produtor não teve a preocupação de usar nenhum conectivo, o que prejudicou a progressão do discurso. Além disso, percebemos que o discurso citante representa uma paráfrase do discurso citado, por exemplo, quando o aluno/produtor diz o *sujeito, nessa perspectiva, se constitui na interação com o outro* equivale ao primeiro período do discurso citado *língua e o sujeito se constituem nos processos interativos*, ou seja, o discurso direto acrescenta muito pouco diante do que o próprio aluno/produtor já havia dito.

O fragmento (21) foi transcrito de uma monografia de especialização do mesmo aluno/produtor da ME3. Com isso, nossa intenção é mostrar que o aluno/produtor de especialização não utiliza nenhum elemento para ligar o discurso citado ao discurso citante. O enunciado sugere expressar o próprio dizer do aluno/produtor imbricado no discurso do outro. Observamos, nesse fragmento, que o aluno/produtor discute sobre a prática pedagógica e a necessidade de aproximar aluno e texto, contudo, no momento de inserir o discurso direto, não usa nenhum conectivo, implicando falta de sentido, uma vez que o discurso direto trata de uma proposta de atividades lúdicas, mostrando como devem ser essas atividades. Percebemos, portanto, que além do aluno/produtor não apresentar nenhum recurso para inserir o discurso do outro, também falta coerência entre os discursos, tornando o enunciado confuso.

(22)

(...) Para atingir o desejável, deve o professor promover a conscientização do comportamento dos alunos e então, começar a formar cidadãos. Conforme Moita Lopes (1996, p. 59): *"[...] aponta-se que esta nova atitude deve ser incorporada através da reformulação do trabalho que está sendo feito na formação de professores de inglês nas universidades brasileiras [...]"*. (MG8, p. 24)

(23)

Interessa-nos agora entender como se apresentam os gêneros para que seja possível chegar ao centro da questão que aqui se deseja. Neste caso, especificamente, sabemos que gênero ocupa um lugar de enunciações comunicativas e, portanto, apresenta dimensões essenciais e indissociáveis. Segundo Bakhtin (1953/1979, apud ROJO, texto não publicado):

> os temas conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (diziveis) através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticos compartilhados pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional) e as configurações especificas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou estilo). (ME8, p.11)

O fragmento (22) é um exemplo de modalização direta. Neste caso, a ausência do verbo é compensada pelo uso do modalizador *conforme*, que introduz o discurso do outro, atuando como conectivo que liga os discursos citante e citado. Percebemos que o uso do modalizador para introduzir o discurso citado faz com que não ocorra um imbricamento discursivo de vozes, ou seja, os discursos são delineados claramente, tanto do aluno/produtor de especialização como do autor-fonte. No fragmento (23), apesar do auxílio do modalizador *segundo* para inserir o discurso do outro, percebemos que ocorreu um problema de sentido, pois o aluno/produtor inicia a discussão expondo sobre os gêneros, contudo, no momento em que insere o discurso citado, há uma perda de sentido pela falta de um conectivo que possa ligar os dois discursos, tornando, assim, o enunciado confuso e de difícil compreensão. Dessa maneira, entendemos que os alunos/produtores de graduação e de especialização devem observar, com mais atenção, a forma de inserção do discurso citado para que não se construam enunciados sem sentido, podendo comprometer todo o texto.

- SEM verbo + CITAÇÃO (sem aspas) – Discurso indireto

(24)

Certamente, essa exigência não é muito viável, pois da mesma forma que ninguém termina o ensino médio sendo matemático, filosofo, geólogo ou historiador, ninguém precisa, ao término deste, ter domínio completo de uma língua estrangeira. Na verdade, ninguém conclui o ensino médio com o mesmo nível de domínio de outras matérias que se exige das línguas estrangeiras (MOITA LOPES, 1996). (MG6, p. 16)

(25)

(...) O professor precisa dispor de muito tempo, acompanhar e sustentar todo um processo de transformação, e esse é de difícil execução, por razões de ordem prática e econômica.

> Fullan (1991 apud CELNI, 2001, p. 23) o que é motivo de frustração para os educadores e um desperdício do ponto de vista econômico, ver centenas de oficinas, palestras e cursos de extensão que não levam a uma transformação eficaz, na prática, quando os professores voltam as suas salas de aula. (ME2, p.17)

Esses dois exemplos retratam como a ausência de uma marca introdutória do discurso citado pode provocar a perda da autonomia enunciativa[25], o que pode ser chamado de discurso citado em detrimento do discurso citante. No fragmento 24, temos uma passagem que comprova o que dissemos anteriormente. O aluno/produtor de graduação discute acerca da falta de habilitação para o ensino de línguas e, para isso, exemplifica dizendo que a conclusão do ensino médio não habilita ninguém para ser matemático, geólogo. No entanto, ao concluir a exposição, o aluno/produtor coloca, no final, a referência do texto de Moita Lopes (1996). Isso revela que o dito não é do aluno/produtor, mas do autor/fonte, Moita Lopes. Dessa forma, compreendemos que a ausência do verbo introdutor e das aspas fazem com que o discurso citado não seja, parcialmente, reconhecido, uma vez que a referência colocada no final do enunciado indica apenas que se trata de um discurso citado. Nesse sentido, indagamos até que ponto podemos denominar de discurso citante e discurso citado? Não se tem como determinar os limites de um em detrimento do outro. O que ocorre é um imbricamento de vozes que sugere expressar a perda da autonomia enunciativa ou da adesão do aluno/produtor ao que pode ser chamado como dito do autor/fonte.

O fragmento 25, também, indica que a falta de marca introdutória no discurso provoca perda de autonomia sobre o dito, uma vez que não se evidencia quem realmente é o enunciador do discurso: o aluno/produtor ou autor/fonte? Nesse fragmento, algumas mudanças são reconhecidas, por exemplo, a referência ao texto do autor/fonte vem demarcada no início do discurso, bem como esse fragmento é colocado como um parágrafo e não ao final da discussão como no fragmento anterior. Apesar disso, a passagem retrata a falta de autonomia enunciativa, pois vemos que no trecho *Fullan*

[25] Termo emprestado de Matêncio e Silva (2002) e que se refere ao posicionamento enunciativo do aluno/produtor em relação ao dito pelo outro.

(1991 apud CELNI, 2001, p. 23) o que é motivo de frustração, há um rompimento de sentido, uma lacuna deixada pela ausência do conector para ligar os discursos, de forma que não há nada que atrele o enunciado anterior dito pelo aluno/produtor (o que antecede o parágrafo de Fullan) ao enunciado expressado ou não por Fullan, ou seja, ao introduzir o discurso citado, não se sabe qual a finalidade pretendida pelo aluno/produtor de especialização.

Mediante a análise dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, pudemos averiguar que o aluno/produtor de graduação e de especialização usou várias formas para introduzir o discurso citado.

Na seção, a seguir, apresentamos as diferentes funções que o aluno/produtor estabelece para o discurso do outro no novo texto.

4.1.2- Funções do discurso citado

Nossa análise sobre as funções do discurso do outro na escrita de graduados e especialistas inspira-se no estudo comparativo realizado Boch e Grosmann (2002) que versa sobre a referência ao discurso do outro, cujo foco de análise foi o fenômeno da citação em textos teóricos de estudantes universitários e de especialistas. Nesse trabalho, foi constatado que estudantes universitários e especialistas estabelecem funções diferentes para utilizar o discurso citado e que tais funções parecem menos variadas, havendo casos mesmo de funções que sequer ocorrem nos textos dos estudantes como *marcar o pertencimento a uma corrente teórica ou escola* usada no texto dos especialistas.

Ressaltamos, ainda, diferentemente do que tais autores apontam, as funções percebidas em nosso *corpus*, conforme mostramos anteriormente, para o discurso do outro na escrita de graduados e especialistas atendem às mesmas finalidades, ou seja, são as mesmas funções tanto para os graduados como para os especialistas, pois consideramos o fato de que nosso *corpus* é constituído de um mesmo gênero – monográfico, bem como analisamos a mesma parte da monografia – a seção de fundamentação.

Portanto, compreendemos que tanto na monografia de graduados quanto na de especialistas, a inserção do discurso do outro atende a finalidades iguais.

Vale ressaltar que as funções de sustentar uma afirmação, introduzir um ponto de vista, complementar o dizer, definir uma idéia/conceito e concluir uma idéia podem ser atribuídas aos diferentes modos de referência ao discurso do outro. Em outras palavras, uma determinada função pode aparecer tanto quando o aluno/produtor pretende utilizar o discurso direto como o discurso indireto e as modalizações. Logo, pode-se dizer, ainda, que uma determinada função pode ser mais recorrente, em uma forma de discurso citado do que em outro modo de referência. Sendo assim, mostremos, a partir de alguns fragmentos, como as funções do discurso do outro manifestam-se em monografias de graduados e especialistas.

- Função I – Sustentar uma afirmação

(26)

A maioria dos professores faz uso incorreto da avaliação, pois realizam-na de maneira classificatória e, em alguns casos, como forma de reprimir os alunos. Conforme os PCNs (1998), a avaliação deve ser feita sempre de forma contextualizada continua e considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em língua estrangeira. (MG2, p. 25-26)

(27)

A formação profissional continua não pode ver vista em termos apenas de produtos, resultados de cursos, mas deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar a si mesmo, à medida que caminha como educador. Segundo Celani (2002) a formação profissional contínua dos professores é uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do individuo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado. (ME2, p. 17)

Nesses dois fragmentos, a modalização indireta é usada para fundamentar uma afirmação feita pelo mesmo aluno/produtor nas duas produções, quando da graduação e da especialização, respectivamente. Em ambos fragmentos, o aluno/produtor reporta-se ao discurso do autor reconhecido na área para sustentar o seu dizer. No fragmento 26, o aluno/produtor de graduação, para confirmar a afirmação de que a avaliação classificatória realizada pelo professor constitui uma forma de reprimir os alunos, insere o discurso difundido pelos PCNs, documento da

área reconhecido no país, de que a avaliação deve ser feita de forma contextualizada e não de forma classificatória. No fragmento 27, o aluno/produtor de especialização, para sustentar a afirmação de que a formação profissional deve ser contínua, reporta-se ao discurso do autor/fonte, Celani (2002), estudiosa da área, a qual autoriza, com suas palavras, que a formação profissional contínua é uma maneira do educador estar em constante aprendizado, de forma que o discurso do autor/fonte vem autorizar as palavras do aluno/produtor.

Como vemos, os fragmentos retratam que o uso da modalização indireta para sustentar um posicionamento configura-se como um recurso necessário para construção do texto monográfico, mas vale ressaltar que essa função pode ser usada, também, no discurso direto, em que o aluno/produtor dirige-se literalmente às palavras do autor/fonte para dar sustentação ao dizer, conforme ilustramos no fragmento abaixo:

(28)

Para que as pessoas se tornem agentes da sociedade é necessário que a linguagem, meio de comunicação entre os homens, venha a ser usada de forma livre, e difundida em todos os cantos, para que democraticamente todos possam tornar público as suas manifestações e, assim, a linguagem possa cumprir o seu papel social. A esse respeito, diz Rajagopalan (2003, p. 125): *[...] a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua historia e onde são travadas constantes lutas, [...]*". (MG8, p. 11-12)

Nesse fragmento 28, o discurso direto é inserido com a função de autorizar, com as palavras do autor/fonte, o discurso do aluno/produtor de graduação que se reporta, ao estudioso da área, Rajagopalan (2003), para sustentar a afirmação de que a linguagem é o principal meio de comunicação entre os homens e cumpre um papel social. Essa afirmação vem ao encontro da posição de Rajagopalan (2003), de que a linguagem constitui o principal meio de intervenção pública. Dessa forma, compreendemos que tanto o discurso direto como a modalização indireta configuram-se como recursos imprescindíveis para fundamentar uma afirmação, como ilustram os fragmentos acima. Além disso, essa função é uma das mais recorrentes, principalmente entre alunos/produtores de graduação, pois, por se tratar de

um iniciante na produção científica, não se sente com autoridade suficiente para fazer afirmação, o que o leva a usar o discurso do outro como recurso de autoridade.

- Função II – Introduzir um ponto de vista

(29)

[...] Trabalhar a língua apenas como exteriorização de pensamentos e idéias é desconsiderar o conjunto de conhecimentos lingüísticos que o usuário da língua tem internalizado, os quais serão usados em situações concretas de interação. Neves (2003), condena a forma tradicional de como a gramática é apresentada ao aluno, impossibilitando uma reflexão e um "pensar" sobre a língua. Segundo ela:

> Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento lingüístico é oferecida com o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. (NEVES, 2003, p. 18). (MG5, p. 25)

(30)

Cunha e Cintra (2001) a exemplo das gramáticas já citadas explicitam as mesmas normas em relação a concordância com o sujeito composto, contudo fazem uma reflexão mais pertinente. Em sua visão:

> Na língua corrente do Brasil, evitem-se as formas do sujeito composto que levam o verbo a 2ª pessoa do plural, em virtude do desuso do tratamento vós e também da substituição do tratamento tu por você, na maior parte do país. (2001, p. 498). (ME5, p. 19)

Nesses fragmentos, temos o discurso direto e a modalização direta, ambos são usados com a função de introduzir um ponto de vista, de uma autoridade da área, acerca da discussão em pauta. O intuito dessa função é unicamente destacar o posicionamento do estudioso da área sobre a temática que discorre o aluno/produtor de graduação e/ou especialização.

No fragmento 29, o discurso indireto, em conjunto com a modalização direta, apresenta a posição de Neves sobre a temática abordada pelo aluno/produtor de graduação. Anunciado pelo discurso indireto e revelado pela modalização direta, Neves (2003) coloca em cena, através de suas palavras, a posição contrária sobre a maneira como é apresentada a gramática tradicional ao aluno, sendo, totalmente, descontextualizada e fora do uso da linguagem, implicando aulas enfadonhas e sem sentido.

Já no fragmento 30, temos o uso do discurso direto e indireto pelo aluno/produtor de especialização, também com a função de expor o ponto de vista de Cunha e Cintra (2001) sobre a concordância com o sujeito composto, ressaltando, através do discurso direto, que demarca, literalmente, o ponto de vista do autor/fonte sobre a forma como a linguagem corrente do Brasil opera acerca do sujeito composto. Nesses fragmentos, o uso do discurso indireto, seguindo do discurso direto e da modalização direta, acaba, portanto, sendo recursos necessários para que o aluno/produtor exponha o ponto de vista do autor/fonte.

- Função III – Complementar o dizer

(31)

O que se percebe é que o professor de língua inglesa, muitas vezes, parece demonstrar uma compreensão equivocada do ensino de línguas como aquisição de habilidades e do conceito de leitura que este ensino traz.

De acordo com Totis (1991) muitos professores ainda são influenciados por uma visão tradicional que traz concepções errôneas sobre o ensino de leitura. Como exemplo de algumas dessas concepções podemos citar: a) a leitura como a aprendizagem literal antes da aprendizagem da compreensão por inferência; b) o significado deve ser extraído somente do texto; c) o indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de aprender a ler. (MG7, p. 12)

(32)

(...) Por isso os professores acabam por medir e testar o que é facilmente mensurável, deixando de lado até mesmo idéias importantes e não avaliam a performace que deveriam avaliar.

Baxter (1997) afirma que é muito difícil escrever um bom teste e acrescentar que este deve apresentar algumas qualidades como validade, credibilidade e praticidade, e não ter efeitos negativos no programa de ensino.

De acordo com Brown (1994) os testes podem:

1. Melhorar a motivação,
2. Estimular os alunos a estabelecer seus próprios objetivos,
3. Dar informações sobre a competência dos alunos,
4. Promover a autonomia dos alunos,
5. Encorajar os alunos a uma auto-avaliação,
6. Ajudar na avaliação do ensino. (ME7, p. 22)

Diferentemente do que ilustramos nos fragmentos anteriores, o discurso citado não visa sustentar uma afirmação anterior ou expor um ponto de vista, mas demarcar, no decorrer da progressão temática, o surgimento de uma nova idéia. No fragmento 31, a modalização indireta tem a função de complementar o dizer do aluno/produtor marcar uma

mudança de temática de um parágrafo para outro considerando a relação de sentido entre os parágrafos – o parágrafo com o discurso citante expõe sobre o professor de língua inglesa, que parece ter uma visão distorcida do ensino de línguas e do conceito de leitura. O parágrafo da modalização indireta destaca as concepções do ensino de leitura. Sendo assim, observamos que os parágrafos discorrem de uma mesma temática e atuam como idéias complementares. No fragmento 32, o discurso citante destaca a dificuldade que o professor tem em realizar teste. O discurso indireto em seqüência reafirma a dificuldade do professor, acrescentando as qualidades que devem estar contidas em um bom teste. A modalização que segue, após o discurso indireto, também, tem a função de complementar o discurso que a antecede, apontando aspectos que validam a importância do teste. Como vemos, são seqüências de discursos que atuam como complementares um do outro. Nesse sentido, o aluno/produtor de graduação e especialização tem no discurso indireto e na modalização indireta, uma forma de deixar-se complementar através das palavras do outro.

- Função IV – Definir uma idéia

(33)

> O herói do romance, segundo Bakhtin, é um ser pensante que age de acordo com seus atributos pessoais é, claro, esses atributos são desígnios que o autor confere ao personagem do romance, cuja ação encontra respaldo no plano plurilingüístico, onde ele vive e age em um mundo completamente marcado por ideologias. (MG1, p. 44)

(34)

> A enunciação na AD, de acordo com Pêcheux (1975) é um processo constituído por enunciados que selecionam através de marcas lingüísticas o que é discursivo ideológico, por meio do expresso do "já dito", rejeitando, nesse sentido, o não-expresso o "não-dito". (ME1, p. 28)

(35)

> (...) Em síntese, parafraseando Althusser (1985), a ideologia é um sistema de idéias e de representações que dominam o homem ou um grupo social. (ME1, p. 31)

Os fragmentos acima ilustram o uso da modalização indireta com a função de definir uma idéia/conceito. Nesses casos, o aluno/produtor recorre às palavras do outro, através de qualquer forma de discurso citado, para definir uma expressão ou um termo utilizado pelo autor/fonte, evocada

pelo aluno/produtor. No fragmento 33, a modalização indireta é utilizada para apresentar a definição do herói do romance bakhtiniano e, também, para mostrar o conceito de atributos que é inserido como forma de compreender o herói do romance. Já nos fragmentos 34 e 35, respectivamente, a modalização indireta e o discurso indireto são usados para definir os termos enunciação e ideologia, a partir da ótica de teóricos renomados como Pêcheux (1975) e Althusser (1985). Ao se reportar às palavras do outro para apresentar uma definição, o aluno/produtor demonstra sua adesão ao discurso do autor/fonte, com o qual faz referência.

- Função V – Finalizar uma idéia

(36)

As variedades lingüistas são reflexos da variedade social e como em todas as línguas existe alguma diferença de status ou de papel entre os indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua, assim sendo *"através do modo de falar de cada um, revela-se o status social dos indivíduos e grupos sociais, ficando definido o lugar de cada um na sociedade"* (CAGLIARI, 1989, p. 81). (MG4, p. 25)

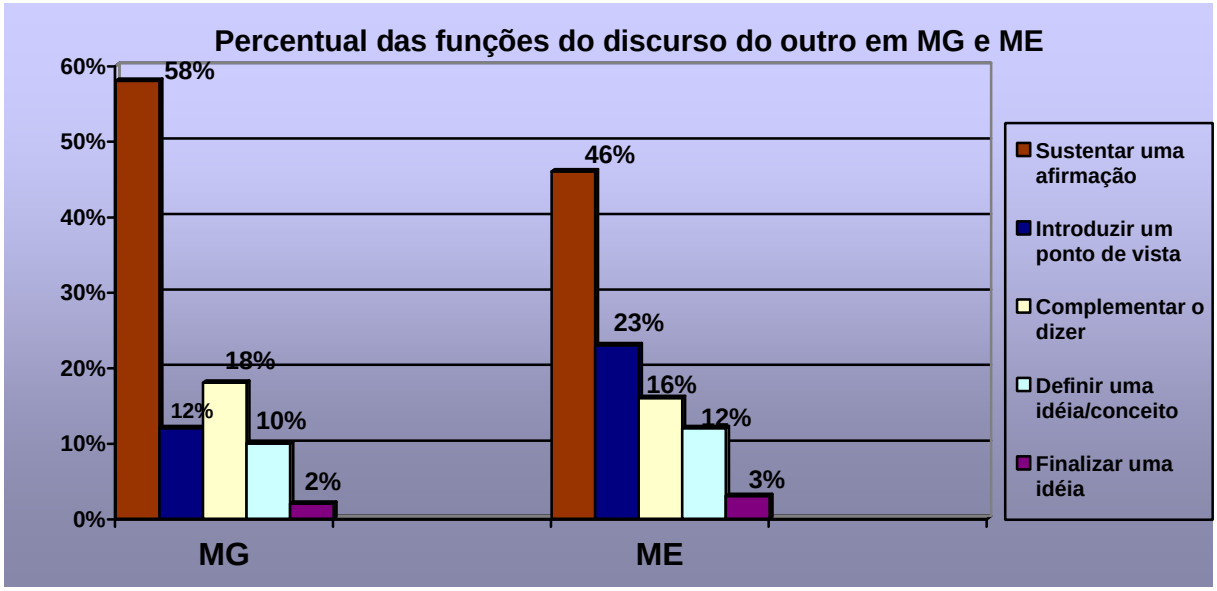
(37)

A noção da existência do interdiscurso permite-nos a identificação das repetições. São essas repetições que abrem caminho para as regularidades, o que envolve a relação sentido e contexto. É através da história que os dizeres se historicizam marcados sempre pela ideologia e pelas posições assumidas. Dessa forma, *"as palavras não são nossas. Elas significam pela historia e pela língua"* (ORLANDI, 2002, p. 32). (ME4, p. 37)

Os fragmentos, em destaque, evidenciam casos menos freqüentes de função do discurso do outro. Trata-se, nesses fragmentos, do discurso direto com a função de finalizar uma idéia, em que o aluno/produtor ao discutir sobre determinada temática, reporta-se às palavras do outro – uma autoridade da área – para concluir seu dizer. No fragmento 36, o aluno/produtor de graduação discute a questão da variedade lingüística e que esta atua como reflexo da variedade social; e finaliza com as palavras de Cagliari (1989), sobre o fato de que o modo de falar de cada indivíduo denuncia o status social. No fragmento 37, o aluno/produtor de especialização discorre sobre a idéia de que o interdiscurso permite a identificação dos já-ditos. Em seguida, conclui com o discurso de Orlandi (2002), de que as palavras significam a história e a língua.

Portanto, compreendemos que essas funções do discurso citado, seja através do discurso direto, indireto ou das modalizações diretas e indiretas, revelam os movimentos realizados na escrita pelo aluno/produtor de graduação e de especialização para a construção da seção de fundamentação teórica. Sendo assim, ilustramos, a partir do gráfico abaixo, como se deram as ocorrências das funções do discurso do outro, de forma a compreender o que nos indicam tais funções, na escrita de graduandos e especialistas.

Gráfico 5 – As funções do discurso do outro em MG e ME



No que se refere às funções do discurso do outro, o gráfico aponta que a maior recorrência foi a função sustentar uma afirmação, representando 58% das ocorrências utilizadas pelo aluno/produtor de graduação e 46% pelo aluno/produtor de especialização. Com isso, entendemos que o privilégio dado a essa função indica, em primeiro lugar, que o aluno/produtor de graduação, na condição de iniciante na escrita acadêmica, sente mais necessidade de usar o discurso do outro para dar sustentação ao seu dizer, fazendo-o através das várias formas de discurso citado. Em segundo lugar, observamos que o aluno/produtor de especialização, apesar da sua condição de nível superior em relação ao graduado, ainda demonstra insegurança frente ao discurso do outro, optando por valer-se da autoridade da área para fundamentar seu dizer.

Quanto às demais funções utilizadas nas monografias de graduação e de especialização, não foram percebidos graus tão elevados de ocorrências como na função anterior. Todavia, observamos que para ambos os níveis, as ocorrências se deram do seguinte modo, respectivamente: complementar o dizer (MG 18% x ME 16%), introduzir um ponto de vista (MG12% x 23%ME), definir uma idéia/conceito (MG10% x ME12%) e finalizar uma idéia (MG2% x ME3%). Entre ambas as funções, o privilégio pelas formas de discurso citado deu-se pelo discurso direto e indireto, respectivamente.

Tais funções revelam, de outro modo, a postura enunciativa adotada pelo aluno/produtor de graduação e especialização quando utilizam o discurso direto, indireto e modalizações, com funções como: introduzir um ponto de vista e definir uma idéia/conceito, pois, nesses casos, esses alunos/produtores apagaram-se frente ao dizer do outro, já que nessas funções ambos reportam-se à posição do discurso do outro. Ao fazer isso, o aluno/produtor de ambos os níveis não tece comentário ou diálogo acerca do dizer do outro, mas apenas toma para seu discurso as palavras do outro sem manifestar-se frente ao dito. Essa atitude frente ao dizer do outro revela a pouca autonomia enunciativa do aluno/produtor diante do discurso do outro.

Percebemos, também, que os alunos/produtores de graduação e especialização, ao fazerem uso do discurso citado, com as funções de complementar o dizer e finalizar uma idéia, não se posicionam, em detrimento das palavras do outro, evidenciando assim, "um afastamento do dizer", ou seja, o aluno/produtor, de ambos os níveis deixa prevalecer a voz do outro sobre a sua, pois, para ele, sem as palavras desse outro – da voz autoridade da área - seu dizer não se realiza em sua plenitude. Nestas condições, o aluno/produtor assume as palavras do outro no lugar das suas como forma de consolidação de seu dizer.

Sendo assim, em termos comparativos, o aluno de especialização utiliza com mais freqüência a função complementar "o dizer", que denota maior distanciamento frente ao seu discurso. Ao tomar essa atitude, o aluno/produtor de especialização coloca o discurso do outro sobre o seu

próprio discurso, pois considera essa posição frente ao discurso do outro a única forma de conceder autoridade ao seu discurso.

Face ao exposto, a impressão que temos, é que aluno/produtor de graduação e de especialização faz do capítulo de fundamentação teórica, um aglomerado de recorrência à palavra do outro, uma vez que não busca interagir, efetivamente, com o dizer do outro ao qual ele se reporta, mas realiza, essencialmente, um procedimento de apropriação das palavras desse outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre sob as palavras, 'outras palavras'
são ditas: é a estrutura material da língua que
permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça
escutar a polifonia não intencional de todo discurso.
Authier-Revuz

Face ao exposto, propomo-nos, neste capítulo, a retomar as questões da pesquisa que orientaram nosso trabalho, reapresentadas abaixo, procurando respondê-las. Depois disso, apontaremos alguns encaminhamentos para que sirvam de orientação à melhoria no trabalho de elaboração de monografias.

1. Das estratégias discursivas (discurso direto, indireto e modalizações), qual é a mais recorrente? Quem cita mais? O aluno/produtor de graduação? Ou o aluno/produtor de especialização?

2. De que forma o aluno cita o autor do texto-fonte na constituição na seção de fundamentação teórica em monografias de graduação e de especialização? Qual a função da citação usada pelo aluno/produtor da monografia? É para opinar? É para comentar? Ou é apenas um recurso de autoridade?
3. Como o aluno graduado cita o autor do texto-base em trabalhos de curso de especialização? Ele utiliza-se da mesma maneira as formas de citação usadas na monografia de graduação?

Tomando por base a fundamentação teórica e a análise do *corpus*, responderemos às questões formuladas como orientação de pesquisa, tecendo algumas considerações sobre os resultados obtidos no processo de análise dos dados.

Inicialmente, constatamos que entre as formas de discurso citado (discurso direto, indireto e modalizações), o aluno/produtor de graduação utilizou com mais freqüência foi o discurso direto, atingindo o percentual de 35% das ocorrências. Compreendemos, pois, que essa priorização pelo discurso direto dá-se, sobretudo, pela simplicidade que tem o graduado de utilizá-lo, demonstrando que não necessita de uma paráfrase como no discurso indireto, mas, em princípio, somente de articulação entre o discurso citante com o discurso citado, pois, o discurso direto traz, literalmente, as palavras do autor/fonte para o texto, contudo não impede que esse aluno/produtor faça construções sem sentido. Vale ressaltar, que o uso do DD deu-se de forma semelhante entre especialistas e graduando, indicando que ambos vivenciam a mesma dificuldade.

Com relação ao uso do discurso indireto, aluno/produtor de especialização elegeu-o com uma pequena predominância, atingindo a marca dos 39% de ocorrências. Com isso, a nossa impressão é que o especialista, quando faz do DI, não demonstra tanta insegurança nas suas palavras, uma vez que, a utilização desse recurso, implica ter que parafrasear o discurso do outro, necessitando de muito mais autonomia no dizer.

Nossas análises mostraram que o entrecruzamento de vozes, a partir de vários textos-fonte, viabiliza a trama textual-discursiva do texto elaborado pelo aluno/produtor, determinando a orientação enunciativa de seu texto.

Nessa perspectiva, percebemos que o aluno/produtor graduado cita mais devido à falta de postura enunciativa diante do discurso do outro, pois não sente segurança no seu dizer e, como forma de sustentá-lo e/ou reafirmá-lo, faz referência ao discurso do outro para dizer o seu próprio discurso.

O *corpus* revela que a dimensão enunciativa do discurso do aluno/produtor constitui-se, sobretudo, a partir do recurso à voz do outro, mesmo nas monografias produzidas pelos especialistas, considerados "pesquisadores estabelecidos". Esse fato demonstra que a dificuldade no gerenciamento enunciativo não é uma particularidade apenas do graduando, enquanto iniciante na escrita científica, mas que a inserção do discurso do outro representa uma dificuldade vivenciada, também, pelo especialista.

Percebemos, ainda, que a escrita dos alunos/produtores de graduação e especialização compõe-se de uma seqüência de discurso do outro, denunciando, que além de citarem muito, as citações, especialmente as diretas, são enormes, ocupando, às vezes, metade de uma página. Além disso, em poucos momentos, percebemos diálogo efetivo com o autor-fonte, de modo que, muitas vezes, há apenas a transcrição *ipsis litteris* do texto-fonte, como uma forma de dizer o seu próprio discurso, prevalecendo a perspectiva do outro sobre a sua.

Observamos que o aluno/produtor de graduação e de especialização utiliza-se de várias formas para introduzir o discurso citado, sendo divida de duas maneiras – as formas subsidiadas por verbos *dicendi,* cujas funções indicam acerca da compreensão do próprio discurso citado e as formas sem o auxílio do verbo, nas quais o discurso citado é reconhecido pelo uso das aspas, por isso, em tais formas, a dificuldade reside em diferenciar quem é o enunciador, uma vez que somente pelas aspas é que se pode saber, de fato, quem enuncia – o aluno/produtor ou o autor/fonte.

Em vista disso, percebemos, ainda, que as formas de introdução do discurso do outro que não têm o auxílio do verbo são afetadas diretamente no sentido do texto, apresentando falta de articulação entre o discurso citante e o discurso citado; já as formas de introdução em que o verbo não aparece a dificuldade reside em identificar até que ponto começa e termina o discurso do outro, ocorrendo um imbricamento de vozes.

Além disso, reconhecemos, na escrita do aluno/produtor de graduação e de especialização diferentes funções para as diferentes formas de manifestação do discurso do outro no tocante aos dois níveis. As análises das funções indicaram que das cinco funções: sustentar uma afirmação; complementar o dizer; introduzir um ponto de vista; definir uma idéia/conceito e finalizar uma idéia, o privilégio se deu pela função de sustentar uma afirmação idéia, revelando que o aluno/produtor cita, prioritariamente, como um recurso de autoridade, preterindo a própria palavra em detrimento à voz de autoridades da área. Tais funções denunciam a dificuldade que o aluno/produtor tem em interagir com o outro que cita, de maneira que, muitas vezes, apodera-se das palavras do outro, uma vez que ocorre uma forte incidência do discurso citado devido à sobreposição de citações feitas pelo aluno/produtor, sem fazer nenhum comentário, o que nos leva a pensar na falta de autonomia enunciativa.

Nossas análises revelam, portanto, que os alunos/produtores de monografias de graduação e de especialização não usam o discurso do outro como base para construção de seus próprios conceitos, mas como mera apropriação, constituindo-se no principal problema que o aluno/produtor enfrenta ao usar o discurso do outro, uma vez que envolve um "saber fazer e o saber dizer" (MATÊNCIO, p. 17, 2003).

Dessa forma, é necessário que o aluno/produtor reconheça, efetivamente, o professor orientador como interlocutor real de sua produção escrita, pois o trabalho de produção escrita de uma monografia deve ocorrer com a participação ativa desse professor orientador. Como forma de perceber que as dificuldades vivenciadas pelo aluno/produtor são, também, responsabilidade do orientador, uma vez que a escrita acadêmica se constrói em comum acordo com o orientador.

É preciso que se faça reconhecer, realmente, o propósito do gênero monografia e, especificamente, da seção de fundamentação teórica, para que, assim, a produção na academia não se limite a construções feitas de recortes de palavras dos outros, mas que o aluno/produtor, de diferentes níveis, perceba a função dos mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes, implicados na organização e construção do texto, a fim de garantir

autonomia ao próprio discurso, sem perder de vista a referência ao discurso do outro.

Sendo assim, entendemos que a produção de gêneros acadêmicos necessita de um momento de reflexão sobre o "saber dizer e o saber fazer" para que, assim, a escrita científica de alunos iniciantes ou não na academia não se limite apenas à transcrição do discurso do outro, mas ao estabelecimento de um diálogo com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANTUNES. Irandé. Aulas de Português: encontros e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 10520. Informação e documentação. Rio de Janeiro, 2002.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____ . Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Tradução por Leci Borges Barbisan; Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-79.

_____. Heterogeniedade(s) enunciativa(s). Cadernos de Estudos Lingüísticos. Tradução por Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. Campinas, n. 19, jul/dez, 1990, p. 25-42.

_____. Repères dans le champ du discours rapporté. *L'information grammaticale*. Paris, n° 55, jan1993, p. 10-15.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Problemas da poética de Dostoievski. Tradução por Paulo Bezerra. Rio de janeiro, Forense-Universitária, 1981.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução por Michel Laud, Yara F. Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. Tradução por Angela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Gêneros textuais, tipificação, e interação. Tradução por Angela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (org.). São Paulo: Cortez, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luís (orgs). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. Introducción a la linguistica del texto. Tradução por Sebastián Bonila. Barcelona: Ariel, 1997 [1981].

BENITES, Sonia A. L. Contando e fazendo história: a citação no discurso jornalístico. São Paulo: Arte & Ciência. 2002.

BOCH, F. & GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparaçao entre especialistas e principiantes. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Revista Scripta, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 97-108.

BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução por Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e ensino. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

CAZARIN, Ercília Ana. Da polifonia de Bakhtin à heterogeneidade discursiva da Análise do Discurso. In: ZANDWAIS, Ana. Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. São Paulo: Sagra Luzzatto, 2005.

CHARROLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C. et al (org.). O texto: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FELISPINO, Felipe. Avaliação de produção textual: critérios textuais? Revista Linguagem em (Dis)curso. v. 1, n. 1. Tubarão : Ed. Unisul, 2000.

FIAD, Raquel Salek. (Re) escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M. et al. Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1997.

FIORIN, José Luís. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luís (org.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2003. p. 29-36.

FEITOSA, Vera Cristina. Redação de textos científicos. Campinas: Papirus, 1995.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDO FILHO, Inácio. A monografia na universidade. São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto em sala de aula. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. CITELLI, Beatriz. Aprender e ensinar com textos de alunos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRIGOLETTO, Evandra. Reflexões sobre o funcionamento do discurso outro: de Bakhtin à Análise do Discurso. In: ZANDWAIS, Ana. Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. São Paulo. Ed. Sagra Luzzatto, 2005. p. 117-147.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. Tradução por Maria Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Elementos de lingüística para o texto literário. Tradução por Maria Augusta de Matos e Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros textuais e Ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-46.

_____ . A questão do suporte dos gêneros textuais. DLCV: Língua, Lingüística e Literatura. João Pessoa: Idéia, 2003. p. 09-39.

_____. A ação dos verbos introdutores de opinião. In: MARCUSCHI, L. Antônio. Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas. São Paulo: Lucerna, 2007. (Séries Dispersos). p. 146-168.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles; SILVA, Jane Quintilano Guimarães. Retextualização: movimentos de aprendizagem. II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. Belo Horizonte/Campinas: Faculdade de Educação da UFMG/Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. p. 1-18.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referênciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. ANAIS do III Congresso da ABRALIN. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 1-10.

_____. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. Revista Scripta, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002, p. 109-122.

MARTINS, Marci Fiteli. Divulgação científica e a heterogeneidade discursiva. Disponível em: http://:www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/discurso/marcifiteli. pdf. Acesso em: 16 de março de 2006.

MAZZOTTI, Alda J. GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEDEIROS, João Bosco de. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Altas, 2000.

OLIVEIRA, Sirdelene Muniz. Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2004.

PORTELA, Girlene Lima. Pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão. Disponível em: http:/www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens metodológicas.rtf. Acesso em: 20/02/07

POSSENTI, Sírio. Observações sobre interdiscurso. Revista Letras, n. 6, especial. Curitiba: Ed. UFPR, 2003, p. 253-269.

KOCH, Ingedore V. Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência. São Paulo: Contexto, 2000. (Coleção Repensando a língua portuguesa).

RAMIRES, Vicentina. Leitura e produção escrita de universitários. Revista de Letras. V.1. Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará, 2003.

RIBEIRO, Silvana da Silva. As citações em textos científicos. Dissertação de Mestrado. UFPE: Pernambuco, 2002.

SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. 10 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. revis. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (colaboradores). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 1-16.

TACHIZAWA, Takeshy. Como fazer monografia na prática. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. Tradução numa perspectiva textual. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 1992.

UNIVERSIDADE ESTUADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª Maria Eliza de Albuquerque Maia". Projeto Político Pedagógico. 2006.

VAN DIJK, T. A. Estruturas y funciones del discurso. 11 ed. Madrid: Siglo Veintiurno, 1997. p. 9-57.

ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. Heterogeneidade e subjetividade no discurso de divulgação científica. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, 1997.

Bibliografia do *corpus*

Monografias de Graduação - MG

FALCÃO, Jacicleide Alves. A concepção de gramática no Ensino Fundamental: uma análise das práticas de linguagem. Pau dos Ferros, 2003. 85 p. Monografia (Graduação em Letras) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

LIMA, Eliete Alves de. O ensino de produção de textos no terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Pau dos Ferros, 2003. 66 p. Monografia de Graduação - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

LINS, Lívia Mikaela Carvalho Pinheiro. Língua Inglesa: uma disciplina (des) necessária para a formação do individuo? Pau dos Ferros, 2003. 62 p. Monografia (Graduação em Letras) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

MORAIS, Maria das Candeias Silveira de. Pedagógica crítica: uma visão dos profissionais de Letras. Pau dos Ferros, 2003. 52 p. Monografia (graduação em Letras). Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

OLIVEIRA, Maria Lidinéia A. de. O tratamento dado à variação Lingüística presente no manual didático: Linguagem Nova. Pau dos Ferros, 2003. 91 p. Monografia (Graduação em Letras) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

PEREIRA, Iza Maria. A variação lingüística na marcação do gerúndio do português nos falares dos habitantes das comunidades Pega, Arrojado e Engenho Novo do município de Portalegre/RN. Pau dos Ferros, 2003. 53 p. Monografia (Graduação em Letras) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

SOUZA, Ana Keila Tavares. O discurso personalista em Memórias Póstumas de Brás Cubas. Pau dos Ferros, 2004. 90 p. Monografia (Graduação em Letras) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

SILVA, Cira Magda de Souza. A diversidade de conhecimento na sala de aula de língua de língua estrangeira: uma reflexão sobre a prática do professor. Pau dos Ferros, 2003. 45 p. Monografia (Graduação em Letras) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de

Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

SILVA, Maria Ângela. O ensino de leitura na sala de aula de Língua Inglesa: teoria x prática. Pau dos Ferros, 2003. 47 p. Monografia (graduação em Letras Estrangeiras). Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

Monografis de Especialização – ME

FALCÃO, Jacicleide Alves. Análise de aspectos discursivos da concordância verbal na visão funcionalista. Pau dos Ferros, 2005. 93 p. Monografia (Pós-Graduação em Lingüística Aplicada) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

LIMA, Eliete Alves de. Reflexão sobre o ensino de literatura-juvenil. Pau dos Ferros, 2006. 62 p. Monografia (Especialização em Lingüística Aplicada) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

LINS, Lívia Mikaela Carvalho Pinheiro. Um estudo sobre a alienação do professor de línguas no Brasil. Pau dos Ferros, 2005. 56 p. Monografia de Especialização em Língua Inglesa. Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

MORAIS, Maria das Candeias Silveira de. Chats, hipertexto e a sua relação com o conceito de gêneros textuais. Pau dos Ferros, 2006. Monografia (Especialização em Letras). Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

OLIVEIRA, Maria Lidinéia A. de. O tratamento dado à variação Lingüística no manual didático português: linguagens. Pau dos Ferros, 2006. 51 p. Monografia (Especialização em Lingüística Aplicada) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

PEREIRA, Iza Maria. A análise do discurso descortinando as marcas do (in) visível em textos imagéticos verbal/não-verbais. Pau dos Ferros, 2003. 100 p. Monografia (Pós-Graduação em Lingüística Aplicada) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

SOUZA, Ana Keila Tavares. Os largos vôos do discurso de Brás Cubas: uma abordagem sócio-ideológica. Pau dos Ferros, 2006. 95 p. Monografia (Curso de pós-graduação em Lingüística Aplicada) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

SILVA, Cira Magda de Souza. A prática reflexiva do professor de línguas. Pau dos Ferros, 2006. 56 p. Monografia (Curso de especialização) - Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do norte.

SILVA, Maria Ângela. A avaliação da aprendizagem no ensino de língua inglesa. Pau dos Ferros, 2006. 42 p. Monografia (Curso de Especialização). Departamento de Letras. Campus Avançado "Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia". Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Mímeo)

ANEXO

MG1

DI – p. 39 – Assim, o caráter histórico-social da linguagem tem efeitos de sentido ideologicamente marcados por relações condicionais por um contexto repleto de signos, cujo funcionamento encontra respaldo nos condicionais nos discursos infiltrados no interior da sociedade sob os diferentes processos enunciativos (cf. BAKHTIN, 1995).

MI – p. 39 – (...) Nesse sentido, o dialogismo bakhtiniano é entendido como uma forma de interação comunicativa que é mediada pelas vozes que se orquestram na sociedade, as quais estão infiltradas social e ideologicamente num contexto amplamente heterogêneo.

M – p. 40 – (...) Claro que essa postura vai depender da natureza tipológica discursiva expressa na situação comunicativa, nesse sentido, a platéia acata (acordo) ou descarta (desacordo) o que está sendo discursado.

DI – p. 40 – Nesse jogo de acordos e desacordos é o que Bakhtin chama de polivalência discursiva, cuja função é provocar discussão entre as "classes", pois cada discurso traz as marcas da classe a qual pertence o sujeito falante ou orador.

DD – p. 40 - Nessa perspectiva, o discurso é multifacetado e possibilita o diálogo entre os indivíduos situados e inscritos historicamente no tempo e no espaço, onde predomina a lógica da contradição constituída no seio de uma sociedade dividida em classes antagônicas, e por isso mesmo heterogêneas. Assim: [...] é preciso supor além [...] um certo horizonte definido e estabelece que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (BAKHTIN 1995, p. 112).

MI – p. 40 – Para Bakhtin a nossa visão é condicionada pelo meio social que nos engloba e quanto mais os indivíduos forem aculturados, melhor de serem manipulados ideologicamente pelas forças opressoras dominantes. Para o filosofo, embora sejamos "culturados", porém somos socialmente definidos pela classe a qual pertencemos.

MI – p. 41 – Assim, os discursos representam as vozes ou ecos da sociedade, cuja constituição encontra-se infiltrada nos diálogos com as práticas sociais. Nesse sentido, o discurso para Bakhtin comporta duas facetas: a primeira delas é que se direcione a um público alvo; a segunda é a forma pela qual esse discurso é proferido numa dada situação social e historicamente demarcada, (...). MI – Desse modo, a enunciação discursiva, de acordo com a concepção bakhtiniana, é puro produto de interação social, cuja forma lingüística não pode ser isolada do conteúdo ideológico, (...)

DI – p. 42 – Cabe salientar que o romancista se apóia nas linguagens do código lingüístico para discorrer sobre uma temática, e nesta implementa um estilo peculiar ao aborda-la.

DD – p. 42 – (...) Nesse sentido, são pertinentes as palavras de Bakhtin, que afirma: "[...] uma orientação toda especial – contestável e contestadora – do discurso romanesco; ele não pode esquecer ou ignorar de maneira ingênua ou convencional as línguas múltiplas que o circundam" (Ibid. 1998, p. 134).

MD – p. 42 – (...) E, é essencialmente esse ser que se materializa através das personagens que cria discorre pensamentos e idéias por meio delas. DD p. 42 e 43 - Pois, nas palavras do filosofo: "O homem no romance é essencialmente o homem que fala; o romance necessita de falantes que lhe tragam seus discurso original, sua linguagem" (BAKHTIN, Ibid, p. 134).

M – p. 43 – É pertinente percebemos que o principal eixo mobilizador da energia mimética no romance é a originalidade e estilo do homem que preconiza sua representação verbal e literária num plano extremamente rico de significados e artisticamente elaborado por ele, isto é, pelo "homem que fala" na expressão de Bakhtin.

MI – p. 43 – (...) Essa representação para Bakhtin envolve aquilo que é por ele chamado de sujeito que fala e faz de suas palavras um "ideologema". (...). MI – Nesse sentido, e conforme o filosofo, a pessoa que fala no romance e o seu discurso é responsável pela sua originalidade estética e ao mesmo tempo assume uma posição ideológica definida.

MI – p. 44 – (...) Este procedimento, de acordo com Bakhtin, decorre do que é representado pela linguagem nas diversas formações ideológicas que influenciam a maneira de escrever do escritor e também sua recriação e reestruturação de significados partilhados. Por esse viés, é possível inferirmos que a sua experiência social e histórica é o traço que caracteriza sua técnica artística, a qual é simbolicamente elaborada com a linguagem e pela linguagem.

DD – p. 44 – A ação do homem que dialoga é essencialmente ideológica "é sempre associada ao discurso" (BAKHTIN, Ibid., p. 136). MI Assim, para o filósofo da linguagem o comportamento e a ação do personagem na trama romanesca é pressuposto fundamental, isto é, o ponto chave onde ele pode se revelar a partir da sua experiência na sociedade e da sua posição ideológica definida.

MI – p. 44 – O herói do romance, segundo Bakhtin, é um ser pensante que age de acordo com seus atributos pessoais é, claro, esses atributos são desígnios que o autor confere ao personagem do romance, cuja ação encontra respaldo no plano plurilinguistico, onde ele vive e age em um mundo completamente marcado por ideologias. Fica nesse sentido, claro o papel que o autor atribui as suas personagens dentro do romance.

DD – p. 45 – (...) Assim, o romance é um veiculo de influencias bastante poderoso no processo de difusão das palavras do outro, e esse sentido é significativo a coerência do raciocínio bakhtiniano: Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros. A todo instante se encontra nas conversas "uma citação" ou "uma referencia" aquilo que disse a uma determinada pessoa, ao que "se diz" ou aquilo que "todos dizem", as palavras de um interlocutor, as nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc. (Ibid, p. 139-40).

M – p. 46 – (...) É pertinente notarmos que o romance é apenas uma das possibilidades de representação das palavras do outro na comunicação humana; é também entre uma gama de discursos socialmente difundidos o que mais se destaca em termos de elaboração e de estilos na estética verbal. DI Assim, Bakhtin, além de enfocar as vozes que orquestram o romance, ainda levanta uma empolgante discussão acerca do discurso cotidiano (este, é claro, também perpassa os fios internos de uma obra literária, imbuído na fala e monólogos dos personagens), que é uma maneira corriqueira de transmissão da palavra do outro. DD Assim,

[...] “todos domínios da vida e da criação ideológica nossa fala contem em abundancia palavras de outrem, transmitidas com graus variáveis de precisões e imparcialidade” (Ibid, p. 139).

M – p. 46 – (...) É justamente nesse discurso onde reside a negação ou contradição da objetividade da ciência, visto que ela é feita por seres humanos e em tese não poderá haver impessoalidade.
M – p. 46 – É necessário consideramos o que concerne nos discursos e sua ação prática na arte literária, seja eles: cotidiana, política, cientifica, religioso, jurídico ou romanesco, (...).

DI – p. 47 – (...) Enfim, o romance é o gênero da literatura onde os significados são recriados e reestruturados pelo escritor (cf. BAKHTIN).

MI – p. 49 – Conforme Candido (2000), a junção dos aspectos acima frisada forma o conteúdo temático em que a arte literária se apóia para abordar, através de seus processos estilísticos, temas extraídos pelo autor das relações sociais e seus valores ideológicos.

DD – p. 49 – (...) Essa composição é tecida pela linguagem, cujos fios são adquiridos no tecido social, e a obra de arte (romance) é a matriz que faz repercutir idéias e valores na sociedade, isto é, o veiculo de divulgação e repercussão no contexto social, como pondera o crítico Antonio Candido: [...] não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercuta e outro, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e com tal interesse ao sociológico (2000, p. 21).

DI – p. 49 – O crítico assinala que a feitura de uma obra literária passa necessariamente pela integração entre o contexto sócio-histórico e os fatores estéticos.

DD – p. 50 – Nessa perspectiva, a literatura enquanto expressão artística assimila aspectos do meio e os transporta através do seu plano estrutural (lingüístico) para a obra literária, isto é, “o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de idéias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós” (Ibid, p. 14).

MI – p. 52 – (...) Assim, de acordo com Candido todas as possibilidades de estudos pelos críticos apontadas são fecundas, desde que bem conduzidas, mas ele argumenta que os referidos estudos podem ser fecundos do ponto de vista da crítica sociológica da literatura, por outro lado se desejar estuda-la sob um outro fenômeno (não sociológico) a natureza da investigação tomará outra perspectiva. (...).

DI – p. 52 – Porém, Candido pondera para o fato de que mesmo sendo a literatura uma manifestação da civilização e estando concomitantemente direcionada aos fatores sociais, é bastante suspeito inferimos que o elemento social diretamente está voltado para a obra, isto é, social vier manifestado na mesma de forma mecânica, numa posição explicitamente determinada.

DI – p. 53 – (...) Assim, percebemos a existência e a fusão entre os métodos estéticos em consonância com os processos histórico-sociológicos (Cf. CANDIDO, 2000).

DD – p. 54 – (...) Assim, a arte, enquanto ficção, é a expressão da sociedade, portanto, ela é real do ponto de vista da consonância social, a qual agrega na sua composição. Nesse sentido, os: [...] fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (CANDIDO, 2000, p. 20).

DD – p. 54 – Nesse sentido, em que a arte se porta como um sistema simbólico que representa as relações dos seres humanos e faz com que estes reflitam a sua posição na sociedade enquanto homem historicamente situado, ela está cumprindo uma importante função social. Assim, encerramos nossas considerações com as palavras de Lajolo que afirma: [...] a relação entre a sociedade e a literatura, além de exprimir-se nas representações do social presente no texto literário, não se esgota nisso: expressa-se também nas diferentes formatações do aparelho cultural necessário a prescrição de certas representações simbólicas e a proscrição de outras, através de instituições nas quais se produzem, legitimam e põem em circulação os discursos legitimadores das diferentes representações simbólicas (1997, p. 86).

ME1

DI – p. 18 – Saussure construiu uma base teórica baseada no signo lingüístico por excelência e resumida em duas dicotomias – *langue* e *parole* – extraiu o que para ele seria o objeto essencial das suas observações, a língua. (...).

DI – p. 20 – (...) Nesta, Althusser faz uma nítida distinção entre duas concepções acerca das ideologias – teoria das ideologias particulares – que representa posições de classes – teoria das ideologias em geral – responsável pelos mecanismos de reprodução das relações de produção, base comum a todas as ideologias particulares. DD É nessa perspectiva que se assenta o interesse do sociólogo: Todo mundo reconhece (mesmo os economistas burgueses que cuidam da contabilidade nacional e os modernos teóricos "macro-economistas") uma vez que Marx impôs a demonstração no livro II de "o capital", que não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção. (ALTHUSSER, 1970, p. 54).

DI – p. 20 – Althusser ao fazer a leitura da obra O Capital de Karl Marx (1948), afirma que no sistema capitalista, o pivô das forças produtivas é reprodução dos meios de produção. (...).

DI – p. 21 – Com base nesse foco, é pertinente ressaltar que, Althusser utiliza-se para exemplificar sua tese a metáfora do edifício da teoria de Marx. Assim, denominou Estado de aparelho de estado, isto é, todo o conjunto: jurídico, político, (tribunais, prisões, exercito e o poder administrativo), Althusser concebeu de aparelhos ideológicos do estado (doravante AEI) e aparelho de estado (doravante ARE). DD A metáfora do edifício tem então como objetivo [...] representar a "determinação em ultima instancia" pela base econômica. Esta metáfora espacial tem então como resultado dotar a base de um índice de eficácia conhecido nos célebres termos: determinação em última instancia do que ocorre nos "andares" da superestrutura pelo que ocorre na base econômica. (ALTHUSSER, op. cit. p. 60).

DI – p. 21 – Althusser (1985) ressalta a distinção entre os AIE e ARE, para este, o Estado funciona através da violência, enquanto para aqueles funciona, por meio da ideologia.

DD – p. 21 e 22 – Continuando com essa mesma perspectiva althusseriana, há naturalmente o principio da hegemonia, cuja função é apoiar-se nos AIE e instaurar um poder que passa assegurar uma hegemonia ideológica, "indispensável a reprodução das relações de produção capitalista" (ALTHUSSER, 1985, P. 77).

DI – p. 22 – Por outro lado, é pertinente ressaltar que as condições de reprodução social e capitalista para Althusser baseiam-se em pressupostos de que, as ideologias têm existência nas práticas sociais dos indivíduos, pois é um conjuntos de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Esta materialidade é resultante das condições históricas que Althusser denominou de superestrutura. (base material econômica), haja vista que é o funcionamento da base econômica que faz funcionar as outras instancias da sociedade.

DI – p. 22 – (...) É nesse contexto que Maingueneau (1993) apresenta seu projeto na AD e, os múltiplos fenômenos nos quais a disciplina se instaura. (...).

DI – p. 22 – É importante lembrar, também, que Althusser (1985) defende a tese de que, toda formulação ideológica é voltada para o sujeito. (...).

DI – p. 23 – Observando as concepções de sujeito apontadas por Orlandi (1991), e Chauí (2001), a principal idéia de sujeito é a centrada na interação, isto é, numa versão conversacional na troca entre o eu e o tu. A segunda idéia está centrada na relação conflituosa governada por uma tensão, em que o "tu" determina o que o "eu" deve dizer. M Esta concepção segundo Orlandi, fora fortemente alimentada nos primeiros momentos da AD. (...). DD Ou seja, o sujeito não é nada mais, nada menos do que a complementação do outro. Portanto, o elo que liga o "eu" e o "tu" está no espaço discursivo criado por ambos. Logo, "o sujeito só se completa na interação com o outro" (ORLANDI, 1991, p. 46).

MI – p. 23 – Ainda segundo Chauí, o ser humano além da "consciência psíquica" que o comanda, existe também o psíquico inconsciente, porção fragmentada que fica fora da consciência do homem e que está a desconhecer.

DI - p. 23 – Dessa forma, a constituição do objeto na AD, parte de uma compreensão do fenômeno lingüístico como algo dinâmico, vivo e dialético. Isto é, a linguagem nesta perspectiva, é compreendida enquanto produtora de sentidos, ou como pontua Brandão (1995), "o lugar" – em que a ideologia se manifesta concretamente.

DD – p. 24 – É nessa instância da linguagem que o discurso é visto como uma possibilidade que, opera, entre o lingüístico e o extralingüístico, numa relação que interpela significações através dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos. A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos [...]; a linguagem enquanto discurso é interação, e em modo de produção social [...] é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (BRANDAO, 1993, p. 12).

DI - p. 24 – Quer dizer, a FD é um universo constituído por um vasto campo configurado por interdiscursos, polifonia, dialogismo, enunciação e enunciados (BAKTHIN, 1995). Os termos

enunciado e enunciação, fundamentais a AD, também foram estudados por Foucault (2003) a partir de hipóteses variadas, referindo-se a interdiscursividade, a dispersão, a ruptura, a descontinuidade, a enunciados ininterruptos DD "ou a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes" (op. cit. p. 43).

DD – p. 25 – A propósito de tais observações, pode-se inferir as disposições que os discursos convivem e se entrelaçam em vários e semelhantes enunciados. Os temas, os conceitos e as escolhas seguem uma regularidade de posições e funcionamentos, que constituem uma FD. "As regras de formação são condições de existência, (mas, também de coexistência, de manutenção de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva" (Idem, p. 43-44).

DI - p. 25 – Orlandi (1991) ao discorrer sobre os mecanismos conceitos pivôs da AD, aborda a formação ideológica.

DI - p. 25 – Discorrendo acerca do conceito da FI constituído por Orlandi (1991) pontua que é nas instancias da materialidade ideológica que o discurso se concretiza, isto é, através da "existência material" das ideologias.

DI - p. 26 – Nesse âmbito, convém ressaltar as concepções de Althusser (1985), acerca da metáfora do edifício, em que base econômica (infra-estrutura) sustenta os outros andares, nesse caso, as ideologias (superestrutura).

MI – p. 26 – É nesse contexto que se instaura a lingüística, tomando a língua como representação exterior, elemento fundante do trabalho da AD. Com efeito, a reprodução das relações de produções segundo Althusser desenvolve o papel da ideologia dominante e, por meio disto, as instancias da sociedade de classes distintas, procuram harmonicamente assujeitar ou interpelar os sujeitos como sujeitos ideológicos. DD Esse assujeitamento ou interpelação faz os indivíduos terem a ilusão de ser o dono de sua vontade, sendo "obrigados" a ocupar um espaço dentre os grupos sociais de uma determinada formação social (BRANDAO, 1993).

DD – p. 26 – (...) Em suma, "a formação ideológica tem necessariamente com um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas" (op. cit. p. 38).

DD – p. 27 – (...) Nessa perspectiva o sujeito para AD, não tem livre "acesso as reais condições de produção do seu discurso devido a inconsciência de que é atravessado e ao próprio conceito de discurso" (MUSSALIN, 2004, p. 136).

DI - p. 27 – (...) As CPs se misturam também com o interdiscurso (Cf. MUSSALIN, 1993). (...).

DD – p. 28 – Argumentando o fato exposto, pode-se salientar que o centro organizador de todo e qualquer ato discursivo está no sentido que intencionalmente é aferido em cada discurso historicamente determinado, já que toda e qualquer enunciação supõe uma posição do sujeito do discurso. É a partir dessa posição que os enunciados recebem sentido. A esse respeito, leiamos o que diz Mussalim: A posição assumida em relação as palavras ou expressões é a mesma no domínio dos enunciados. Assim, o sentido de um enunciado decorre de sua sustentabilidade por enunciados equivalentes na mesma FD, (p. 373, 2004).

MI – p. 28 – A enunciação na AD, de acordo com Pêcheux (1975) é um processo constituído por enunciados que selecionam através de marcas lingüísticas o que é discursivo ideológico, por meio do expresso do "já dito", rejeitando, nesse sentido, o não-expresso o "não-dito".

DD – p. 29 – (...) Portanto, só é possível perceber esses aspectos, porque a AD se preocupa justamente com análises críticas, acerca de todo e qualquer discurso. Senão, vejamos o que diz Possenti (2004): Embora a questão da enunciação seja certamente complexa, para a AD, o mais problemático acaba sendo, por estranho que pareça definir o enunciado, ou seja, o que se repete nas diversas enunciações, na medida em que, de alguma forma, um discurso constrói uma espécie de "mesmo" que possa ser constantemente retomado; e isso deve ser possível sem que um enunciado tenha um sentido independente do discurso a que pertence. (p. 378).

DI - p. 29 – O significado evidente da linguagem é decorrente dos efeitos ideológicos fruto do reconhecimento do sujeito na história. Por isso, o *eu* ou o *você* individuo, como afirma Althusser (1985), somente é reconhecido como sujeito nas práticas sociais cotidianas. Assim, é na existência ideológica que o individuo é interpelado como sujeito. DI - p. 30 - (...) Quer dizer, a AD instituída nas formulações de Althusser institui também a sua noção de sujeito e rompe com as concepções imanentes que o limitavam, a um simples falante/locutor/emissor.

MD – p. 30 – (...) Ideologicamente o sujeito é tomado na sua incompletude e no sentido, que pode provocar por isso é, segundo Orlandi: O desejo de completude [...] que permite, ao mesmo tempo, o sentido de identidade, assim como, paralelamente, o efeito de literalidade (unidade) no domínio do sentido: o sujeito se lança no seu sentido (paradoxalmente universal), o que lhe dá o sentimento de que este sentido é uno. (p. 81, 1995).

DI - p. 31 – (...) Em síntese, parafraseando Althusser (1985), a ideologia é um sistema de idéias e de representações que dominam o homem ou um grupo social.

DI - p. 31 – A clareza dessa possibilidade é de um todo pertinente, haja vista que o discurso é concebido por Foucault (2002), como uma dispersão, cabendo a AD encontrar meios para descrever ou explicar essa dispersão, (...).

DI - p. 31 – São esses comportamentos que caracterizam a formação discursiva em sua particularidade e, possibilitam o percurso da dispersão para o estabelecimento da praxe discursiva, ou seja, da regularidade do discurso, que é atingida pela minuciosa análise dos enunciados constituintes da FD (BRANDÃO. 1993).

MI – p. 31 – Para Foucault, a análise de uma FD resultará na descrição dos enunciados que a constituem. (...).

DI - p. 31 – Nessa perspectiva, Foucault elenca uma série de caracteres que constituem o enunciado. (...).

DI - p. 32 – Fica compreendido assim que a concepção de discurso em Foucault se caracteriza como um jogo estratégico e polemico, num mesmo patamar de excelência. Enfim o discurso é um espaço em que poder e "saber se articulam" (BRANDAO, 1993, p. 31), quer dizer, a produção e a conseqüente disseminação dos discursos na sociedade, passam por uma

organização que redistribuem, obedecendo a certos procedimentos que objetivam eliminar qualquer ameaça ou suspeita a perpetuação do poder.

DI - p. 33 – Althusser (1985), nas suas observações sobre o papel das ideologias destaca que há as ideologias particulares inseridas na ideologia geral – aquelas repousam na historia das formulações sociais, em ultima análise nos modos de produção das lutas de classe que se desenvolve na conjuntura social. O teórico afira que as ideologias perpassam a história das formações sociais, evidentemente comungam uma relação dupla no seu interior. Já a ideologia geral é um suporte do qual dependem todas as ideologias, comportando tudo que concerne a história que se encontra fora dela. Em síntese, as ideologias de com o filósofo Althusser não têm historia, elas são um pouco coerente de idéias que se concretizam na materialidade dos fatos e na luta social.

DI - p. 33 – Essa inversão de papel é condicionada pela ideologia que cria imagens e idéias que representam a realidade. O que na verdade são imagens formadas pelo imaginário social invertido num conjunto de representações em torno dos indivíduos e suas práticas sociais. Esse imaginário constitui a ideologia (CHAUI, 2001).

DI - p. 34 – (...) Essa naturalização surge através das idéias que se fixam no coletivo imaginário da sociedade, isto é, na classe dominante (dona do capital) que a faz emergir como uma força natural "estranha" e poderosa, fazendo com que tudo seja necessariamente como é (CHAUI, 2001).

DI - p. 34 – (...) Em linhas gerais, a ideologia é, portanto, conversão e conservação de idéias e valores, que opera, como um terreno movediço entre as possibilidades de interpretação e reflexão dos acontecimentos sócio-históricos, levando-nos ao enclausura mento e a cegueira ideológica (BRANDÃO, 1993).

DI - p. 34 – As formulações de Althusser, na perspectiva de uma ideologia geral dá ênfase a seu projeto de ideologia, retomando as formulas de ideologia alemã de Marx e Engels (1991), concebida como pura ilusão, ou seja, como nada.

DD – p. 34 e 35 – (...) A relação das condições reais de existência é o lugar de inscrição da ideologia. Leiamos: Toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de reprodução (e as outras relações delas derivadas), mas, sobretudo a relação (imaginário) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas (ALTHUSSER, 1985, p. 88).

DD – p. 35 – Outrossim, a principal função da produção ideológica é fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições de existências em que vivem, sem levar em conta as contradições idelogicas em que se vive, sem que se possa transcender o cimento ideológico que reveste, as idéias que oprimem os indivíduos. A esse respeito, Chauí, esclarece que: A maioria, porém, acredita que o fato de ser eleitor; pagar as dívidas e contribuir com os impostos já nos faz cidadãos, sem considerar as condições concretas que fazem alguns serem mais cidadãos do que outras. A função da ideologia é impedir-nos de pensar nessas coisas. (2001, p. 174).

MI – p. 36 – (...) Segundo Chauí (2002), ideologia é faculdade de pensar do homem, trata-se de um corpo de idéias que exprimem a relação do corpo com o meio ambiente. (...).

DI - p. 36 – Desse modo, toma consistência a tese de Althusser (1985), em *Aparelhos Ideológicos de Estado,* quando afirma que a ideologia permeia três universos comuns. Primeiro representa a relação imaginaria dos indivíduos com suas reais condições de existência, segundo a ideologia tem uma existência, porque sobrevive sempre num aparelho e na sua prática social e, terceiro interpela indivíduos concretos em sujeitos para reforçar essa compreensão, DD Brandão diz: Nesse processo de constituição, a interpelação e o (re) conhecimento exercem papel importante no funcionamento de toda ideologia. É através desses mecanismos que a ideologia, funcionando nos rituais materiais da vida cotidiana, opera a transformação dos indivíduos em sujeitos (p. 23, 1991).

MG2

DI - p. 11 – Mediante Schön (1995) quando estamos em meio a uma crise, geralmente procuramos novos caminhos para melhorar a prática profissional, e no caso da Educação, o conflito se dá entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos.

MD – p. 13 – Para Gómez (1995, p. 97): A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para sua confrontação corporativa.

MI – p. 13 – Considerando Gómez (1995) é certo que essa racionalidade diminui a atividade prática, e assim, reduz a ação profissional que pretende resolver problemas humanos. (...).

DI - p. 13 – Com base em Schön (1995) o modelo de racionalidade técnica pode distinguir dois tipos de situações práticas e dois tipos de conhecimentos apropriados para atuar eficazmente.

MD – p. 14 – Segundo Pimenta (2002, p. 26): O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir transformando-os.

MI – p. 14 – Com base em Gómez (1995) podemos compreender que existem duas razoes principais que impedem a racionalidade técnica de ser uma solução geral para os problemas educacionais: (...).

MD – p. 15 – Devido às críticas em relação à racionalidade técnica, outra concepção de ensino vem ocupando espaço e estimulando diversas discussões, é o denomina de Racionalidade Prática. Essa concepção ver o professor como prático autônomo, como artista que reflete, toma decisões e que cria durante a sua própria ação. Conforme Pimenta (2002, p. 22): O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

MI – p. 15 – (...) Segundo Batista Serrão (2002, p. 154) o conhecimento é produto de experiência. Então, o sucesso profissional depende da capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos.

MD – p. 16 – O professor reflexivo ultrapassa os conhecimentos da ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer às situações emergentes do dia a dia profissional, ou seja, constrói seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente da racionalidade técnica. De acordo com Ghedin (2002, p. 147): O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se

estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realizar-se. É difícil porque a sociedade em que nos encontramos, de modo geral, não propicia espaços para existência da reflexão e educação, em particular, não raro reduz-se a transmissão de conteúdos mais do que a reflexão sobre eles e as suas causas geradoras.

MI – p. 16 – Conforme Schön (1983 apud GOMEZ, 1995, p. 104) para que a compreensão sobre a atividade de um profissional prático seja mais fácil, temos três conceitos: o conhecimento-na-ação, que é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. (...).

MI – p. 17 – De acordo com Garrido, Pimenta & Moura (2000 apud MONTEIRO, 2002, p. 125) a prática do professor estaria sendo constantemente re elaborada pela "reflexão sobre a ação", isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar.

DI - p. 18 – Nos últimos anos, o cenário educacional tem comentado muito sobre o conceito professor reflexivo. Muitos autores, entre eles Schön (1995) vêm defendendo a idéia de que a formação de profissionais seguindo os moldes de currículos normativos, são apropriados. MI Conforme Schön (1995) o profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que aparecem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos já elaborados pela ciência e as respostas que poderiam aparecer ainda estão formuladas.

MD – p. 18 – Segundo Zeichner & Liston (1996 apud MONTEIRO, 2002, p. 118): A reflexão não consiste em uma serie de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mas do que isso, ela é uma forma integrada de perceber e responder a problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva envolve, também, mais do que solução de problema por procedimento lógico e racional. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem.

DI - p. 18 – Devido a tudo isso, Schön (1995) defende a formação profissional a partir de uma epistemologia da prática. É a valorização da prática profissional da construção de conhecimento.

MI – p. 19 – Segundo Schön (1995), o professor, enquanto reflexivo, tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor ao que denominamos de "confusão" dos seus alunos e encoraja-los a dar valor a sua própria confusão, pois é impossível aprender sem ficar confuso. (...).

MI – p. 19 – De acordo com Zeichner (1992, apud MONTEIRO, 2002, p. 119) muito do ensino está enraizado em que nós somos e como nós percebemos o mundo [...]. então voltamos nossa atenção as crenças e entendimentos dos professores, e como entender a relação entre esses entendimentos e suas práticas, atuais ou prováveis.

M – p. 19 – É preciso que se entenda que o professor dever ser tratado como sujeito e reconhecer que este não está buscando respostas fáceis ou receitas prontas, mas está desejando ser desafiado intelectualmente e reconhecido pelo que sabe fazer.

MD – p. 20 – Conforme Pimenta (2002, p. 39): Realizar um trabalho de análise crítica da informação relacionada a constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado cientifica, técnica, tecnológica, pedagógica cultural e humanamente. Um profissional, que reflete sobre seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorrem.

MD – p. 20 – Desta forma, resslata-se ainda a importância da construção do conhecimento através da interação professor-aluno. Segundo Smolka (1991, p. 16): É importante analisar a construção do conhecimento na diversidade dos valores, no conflito dos pontos de vista, na disputa dos lugares que se ocupa socialmente, no movimento de negociações políticas e das transformações políticas e das transformações sócio-históricas.

DI – p. 20 – Pode-se confirmar nos próprios PCNs (1998) que a heterogeneidade pode ser trabalhada a favor do professor, basta que o trabalho seja desenvolvido de forma cooperativa. (...).

DI - p. 21 – (...) Moita Lopes (1996) afirma que o processo de pesquisa faz com que o professor construa uma compreensão mais perspicaz sobre sua sala de aula e acumule evidencia para teorização.

MI – p. 22 – (...) Conforme Moita Lopes (1996) a Língua Estrangeira não atende as necessidade dos alunos, pois ela é vista como símbolo de status social. (...).

DI - p. 22 – Os PCNs (1998) consideram pelo menos três fatores que influenciam a escolha de uma língua estrangeira, levando em consideração que nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua no currículo. São eles: fatores históricos, fatores relativos as comunidades locais e fatores relativos a tradição.

M – p. 23 – É importante ressaltar que apesar do domínio da língua inglesa, a língua espanhola vem demonstrando um importante crescimento, principalmente em função das trocas econômicas entre os paises que integram o Mercosul (mercado Comum do Sul), (...).

MI – p. 24 – Dentre as quatro habilidades lingüísticas (ler, ouvir, escrever, falar) uma delas vem se destacando por ser mais praticada: a leitura. Conforme Moita Lopes (1996, p. 131) a leitura é a única habilidade que atende as necessidade educacionais do aprendiz, pois oferece condições de usa-la em seu próprio meio. E assim, a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar automaticamente ao termino de seu curso de língua estrangeira.

M – p. 24 – Infelizmente, os trabalhos de leitura desenvolvidos na maioria das escolas brasileiras são pouco significativos, devido a diversos fatores negativos. Por isso, muitas vezes o aluno traduz e não compreender o sentido do texto. Assim, a leitura não está sendo desenvolvida de maneira adequada.

DI - p. 24 – O professor precisa de embasamento teórico para trabalhar a leitura de maneira correta, e encontra isso em autores como Moita Lopes (1996), que afirma que um programa de ensino de leitura para as escolas publicas fornece aos alunos possibilidade a única habilidade em língua estrangeira que faz diferença, verdadeiramente, na educação do aprendiz

dos cursos de línguas particulares. DI E Verônica Totis (1991), que vê a importância da leitura como uma habilidade ativa, com suas próprias peculiaridades, por isso, enfatizam as estratégias que os levem a uma leitura cada vez mais eficiente.

MI – p. 24 – Segundo Moita Lopes (1996) na proposta de ensino de leitura, a aprendizagem da Língua Estrangeira é vista como parte do processo educacional do aprendiz como um todo.

MI – p. 25 – Segundo os PCNs (1998) é fundamental que desde o inicio da aprendizagem de língua estrangeira o professore desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesses e interagir de forma cooperativa com os colegas. (...).

MI – p. 25 – 26 – A maioria dos professores faz uso incorreto da avaliação, pois realizam-na de maneira classificatória e, em alguns casos, como forma de reprimir os alunos. Conforme os PCNs, a avaliação deve ser feita sempre de forma contextualizada continua e considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em língua estrangeira.

MD – p. 26 – De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 27): Ao ensinar uma Língua Estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista de conhecimentos necessários para usa-los quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

MI – p. 27 – (...) Conforme Moita Lopes (1996) o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula, ou seja, compartilha-se a idéia de que o conhecimento é uma construção social.

DI - p. 29 – Ferreira (2001) define esse processo de pesquisa ação, como uma proposta envolvendo mais o profissional, e a capacidade, consciente do que está fazendo. A pesquisa-ação mostra que o aluno é um individuo reflexivo, que age de maneira atuante, participativa e cooperativa.

DI - p. 29 – Moita Lopes (1996) vê a pesquisa-ação como um tipo de investigação realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, onde os resultados são incorporados no processo de pesquisa, de modo que os professores-pesquisadores, estejam atuando sempre na produção de conhecimento sobre sua prática, (...).

DI - p. 29 – Moita Lopes (1996) critica a formação de professores de línguas, pois acredita que as universidades passam para seus alunos, técnicas, métodos específicos de ensino que deverão ser usados em sala de aula, sem que estes mesmos alunos tenham recebido do professor-formador um conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula.

MI – p. 30 – Segundo Moita Lopes (1996) no Brasil existem alguns programas ou projetos que trabalham para o melhoramento na formação dos professores de língua, o que está ligado diretamente ao crescimento do ensino de língua inglesa, (...).

ME2

MI – p. 13 – De acordo com os PCNs (1998) a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. É fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja batizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

MD – p. 13 Conforme os PCNs (1998, p. 27): Ao ensinar uma Língua Estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista de conhecimentos necessários para usa-los quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

DI – p. 13 – Ainda com base nos PCNs (1998) é importante que o professor aprenda a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que esse possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, sujeito atuante no seu processo de aprendizagem.

DI – p. 13 – Celani (2001) expressa o perfil do professor de línguas estrangeiras como graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneira definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, (...)

DI – p. 14 – Almeida Filho (1999) afirma que não basta formar o professor para transformar a cena profissional como um todo de uma região ou país, é preciso prepara formadores que trabalham com os professores postos em análises, bem como formar as autoridades, legisladores e os políticos que juntos entoam um acompanhamento nem sempre bem sonante para o ensino das línguas no currículo escolar.

MI – p. 14 – Segundo Moita Lopes (1996) o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática social de sala de aula, ou seja, compartilha-se a idéia de que o conhecimento é uma construção social.

DI – p. 15 – Com o intuito de favorecer a aprendizagem em língua inglesa e promover uma maior aceitação da disciplina, os PCNs enfatizam alguns pontos relevantes que serão levantados a seguir.

DI – p. 15 – Por fim, temos *a avaliação*.Os PCNs afirmam que o uso incorreto da mesma pode desmotivar os alunos, pois geralmente é realizada de maneira classificatória e, em alguns casos, como forma de reprimir os alunos. (...).

DI – p. 16 – Moita Lopes (1996), critica a formação de professores de línguas, pois acredita que as universidades passam para seus alunos técnicas, métodos específicos de ensino que deverão ser usados em sala de aula, sem que estes mesmos alunos tenham recebido do professor-formador um conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula. É como se o conhecimento estivesse acabado e o método de aprendizagem ensinado pela universidade fosse eficiente em qualquer contexto educacional.

DI – p. 16 – Celani (2001) assegura que o profissional de ensino de línguas estrangeiras que queremos deve ser antes de tudo um educador, isto significa que, a partir da capacitação na área especifica, no nosso caso a língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo.

DI – p. 16 – Morin (1999, apud CELANI, 2001, p. 34) comenta que o profissional de línguas precisa, além de educar-se sobre as culturas da língua que ensina também educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes, para promover o conhecimento mutuo de dois universos, sobrepostos, mas que não se conhecem.

DD - p. 16 – Nota-se que para desenvolver uma aprendizagem significativa é preciso que o professor busque uma prática criativa, para mostrar o aluno todo um contexto da língua em estudo. Demo (2000, apud CELNI, 2001, p. 34) afirma: "É a transversalidade. Deve ver-se como um trabalhador do conhecimento, um profissional da aprendizagem, mas de uma aprendizagem criativa e reconstrutiva, não reprodutiva e circular".

MI – p. 17 – A formação profissional continua não pode ver vista em termos apenas de produtos, resultados de cursos, mas deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar a si mesmo, à medida que caminha como educador. Segundo Celani (2002) a formação profissional contínua dos professores é uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do individuo, eliminando, consequentemente, a idéia de um produto acabado.

DI – p. 17 – O professor precisa dispor de muito tempo, acompanhar e sustentar todo um processo de transformação, e esse é de difícil execução, por razões de ordem prática e econômica. Fullan (1991 apud CELNI, 2001, p. 23) o que é motivo de frustração para os educadores e um desperdício do ponto de vista econômico, ver centenas de oficinas, palestras e cursos de extensão que não levam a uma transformação eficaz, na prática, quando os professores voltam as suas salas de aula.

DI – p. 18 – Almeida Filho (1999) afirma que os resultados de muitas pesquisas já realizadas mostram que os professores foram os próprios protagonistas do ensino (experimental) de LE, e, embora apresentam uma trajetória de mudanças salientes rumo aos objetivos de ensino comunicativo proposto para situações especiais. Infelizmente, os professores ao longo de sua vida profissional, têm poucas oportunidades de aperfeiçoamento, ficando apenas com a formação acadêmica.

M – p. 18 – É extremamente necessário um processo mais consciente para reconstruir a forma de ensinar, a natureza de sua abordagem, para permitir ao professor analisado uma tomada inicial de consciência para criticar a si mesmo e assim melhorar-se.

MI – p. 19 – De acordo com Moita Lopes (1996) os processos de pesquisa considerados tradicionais, realizam trabalhos onde o processo ensino/aprendizagem fica fora da realidade do pesquisador, visando apenas os resultados (quantidade).

DI – p. 19 – Ferreira (2001) define esse processo de pesquisa-ação, como uma proposta envolvendo mais o profissional consciente do que está fazendo.

DI – p. 19 – Moita Lopes (1996) vê a pesquisa-ação como um tipo de investigação realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática; onde os resultados são incorporados no processo de pesquisa, de modo que os professores-pesquisadores estejam atuando sempre na produção de conhecimento sobre sua prática; (...).

DI – p. 19 – Ainda baseado em Moita Lopes (1996) no Brasil existem alguns programas ou projetos que
trabalham para o melhoramento na formação dos professores de língua, o que está ligado diretamente ao crescimento do ensino de língua inglesa, (...).

DD - p. 20 – Fullan (1993 apud CELANI, 2001, p. 36) descreve as capacidades do professor do futuro, e certamente do professor de L.E. assim:

1. Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral)
2. Aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre o ensinar e aprender)
3. Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social
4. Trabalhar de modo interativo e colaborativo
5. Aprender a trabalhar em novas estruturas redes de aprendizagem;
6. Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas;
7. Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação;
8.

M – p. 20 - Vê-se que acima de tudo é preciso preparar-se para enfrentar os riscos e as incertezas do processo de transformação, que envolve acima de tudo o querer (grifo do autor).

MD – p. 21 – Para Gómez (1995, p. 97): A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que as condições para o isolamento dos profissionais e para sua confrontação corporativa.

MD – p. 22 – Conforme Pimenta (2002, p. 22): O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

MD – p. 23 – De acordo com Ghedin (2002, p. 147): O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida. Pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realizar-se. É difícil porque a sociedade em que nos encontramos, de modo, geral, não propicia espaços para existência da reflexão e educação, em particular, não raro reduz-se a transmissão de conteúdos mais do que a reflexão sobre eles e as suas causas geradoras.

DD - p. 23 – Krogh & Crews (1989 apud GARCIA, 1995, p. 62) identifica basicamente três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo:
1ª – Mentalidade aberta, que se define com a ausência de preconceitos, de parcialidade e de qualquer coisa que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias.
2ª – Responsabilidade, não a moral e sim a intelectual, quer dizer, considerar as conseqüências de um passo projetado e procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.

3ª – Entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra rotina.

DI – p. 24 – Schön (1995) defende a formação profissional a partir de uma epistemologia prática. É a valorização da prática profissional da construção de conhecimento. Desde então, o cenário educacional tem discutido sobre essa prática e sobre como o professor pode utilizar a reflexão como um instrumento de aprendizagem. DI – Assim, Schön (1995) defende a idéia de que a formação de profissionais seguindo os moldes de um currículo normativo não é apropriada.

MI – p. 25 – Conforme Schön (1983 apud GÓMRZ, 1995, p. 104) para que a compreensão sobre a atividade de um profissional prático seja mais fácil, temos três conceitos: (...).

DI – p. 25 – Schön (1995) diz que o professor, quando reflexivo, tem a tarefa de encorajar, reconhecer, e mesmo de dar valor a sua própria confusão, pois é impossível aprender sem ficar confuso. DI Ainda Schön (1995) cita o *practium*, que é um modo virtual o que representa o mundo da prática, ou seja, é qualquer cenário que representa o mundo real, que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros e tentar de novo de outra maneira.

M – p. 26 – (...) É importante que professores e gestores trabalhem em conjunto, procurando produzir um tipo de experiência educacional e a própria escola pode torna-se um practicum reflexivo para professores.

DI – p. 26 – Logo, Schön (1995) valoriza a prática profissional, através da reflexão, análise e problematização, como possibilidade da construção de conhecimento.

MI – p. 26 – Conforme Rocha (1999 apud PIMENTA, 2002, p. 22-23) a reflexão apresentada por Schön (1995) aplica-se a profissionais individuais, ou seja, não conseguem alterar as situações alem das salas de aula. Só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

MD – p. 26 – Segundo Zeichner & Liston (1996 apud MONTEIRO, 2002, p. 118): A reflexão não consiste em uma serie de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mais do que isso,ela é uma forma integrada de perceber e responder os problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva envolve também intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem.

DD - p. 27 – Zeichner (1992, apud PIMENTA, 2002, p. 26) formulou três perspectivas a serem acionadas conjuntamente:
1ª – A prática reflexiva deve centra-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre.
2ª – O reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatorios.
3ª – A prática reflexiva, só pode se realizar em coletivos, o que leva a necessidade de transformar as escolas em comunidade de aprendizagem nas quais os professores se apóiam e se estimulam mutuamente.

DD - p. 27 – Atualmente alguns estudiosos têm enfatizado a necessidade de se adotar uma postura reflexiva e critica, onde se possa estudar e questionar também as estruturas institucionais que determinam as suas práticas. Contreras (1997 apud GHEDIN, 2002, p. 138) afirma que: A reflexão crítica não se refere só aquele tipo de meditação que podem fazer os docentes sobre suas prática e as incertezas que estas lhes ocasionam, senão que supõem ademais "uma forma de crítica" que lhes permite analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

M – p. 28 – (...) É necessário que os professores tenham um maior convívio, para que apareça oportunidade de trabalho conjunto, onde coletivamente as decisões possam ser planejadas e quando colocadas em prática possam refletir positivamente em toda a comunidade escolar. (...).

M – p. 28 – Logo, é importante que saibamos que a reflexão crítica tem cunho social, busca tornar a instituição escolar mais ativa e comprometida com um interesse coletivo, não compactuando com grupos que buscam alcançar seus próprios interesses, muitas vezes ligados a política.

MI – p. 29 – Existem muitas teorias que dissertam sobre o como ensinar. Segundo Richards and Lockhart (1996, p. 3 a 4), no ensino reflexivo, certas características são necessárias para proporcionar um melhor desenvolvimento do professor.

MG3

DI – p. 12 Bakhtin (1995) afirma que a característica principal da linguagem é a interação verbal concretizada através da enunciação, apresenta uma forma de conceber a linguagem que se opõe ao subjetivismos individualista, a qual enfatiza que toda enunciação se organiza no interior da menta. DD Assim, Bakhtin (Ibid, p. 112) defende que a "a expressão enunciação é determinada pela situação social mais imediata", portanto a enunciação, segundo o autor, é resultado da interação entre indivíduos que estão inseridos em um meio sócio-histórico determinado. E quando não há interlocutor real, este pode ser substituído pelo grupo social do qual o locutor faz parte. DD De acordo com Bakhtin toda palavra é direcionada a um interlocutor: [...] toda palavra comporta duas faces, ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fator de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produtor da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro (Ibid, 1995, p. 113).

DD - p. 13 – O sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado da comunicação, uma vez que, sendo a linguagem uma construção social, os sentido variam de acordo com suas condições de produção dos discursos. A esse respeito os PCNs – Língua Portuguesa do Ensino Médio revelam: A linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. A linguagem é constructo e construtora do social e gera sociabilidade. Os sentidos e significados gerados na interação social produzem linguagem que, apesar de utilizar uma mesma linguagem varia na interação (1998, p. 142).

DI – p. 13 – Bakhtin (1995) acredita que a apreensão da realidade acontece através da linguagem e, que o social é representado, a medida que se toma consciência das peculiaridade da linguagem. Este autor destaca que a formação do pensamento humano acontece conforme vamos interagindo com as formas de expressão verbal já existentes. Assim, compreender a linguagem como meio de para o desenvolvimento do homem é fundamental, pois através da mesma e do processo interlocutivo cada indivíduo constrói seus discursos e representa seu dia a dia.

MI – p. 14 – As interações verbais, conforme destaca Geraldi (1996) acontecem dentro de um contexto social e histórico, por isso estão sujeiras as interferências impostas pelos mesmos. E são históricas, porque resultam de acontecimentos da sociedade e da relação entre sujeitos, cujos acontecimentos geram novas formas de comunicação e de interlocução entre indivíduos.

DD - p. 14 – (...) É por meio da língua em uso que se criam referencias culturais e ideologias, como ressalta os PCNs – Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998, p. 20): "[...] pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações".

DI – p. 15 – Geraldi (1999) defende que o uso da linguagem varia em conformidade com os grupos sociais e suas diferentes instancias.

MI – p. 15 – Toda forma lingüística é inseparável do seu contexto ideológico. Segundo Bakhtin (199) toda palavra é marcada por uma ideologia, quando é usada nas práticas discursivas, já que mostram a heterogeneidade do sujeito falante e da enunciação, como verificamos: DD "[...] a palavra, como signo, é retirado pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais" (Ibid, p. 113).

DD - p. 15 – (...) Há, pois uma ligação entre o lingüístico e o social, sendo uma língua, portanto, um fator sociológico, cuja existência provém da necessidade de comunicação. Como diz Geraldi (1999, p. 14): "A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens".

DD - p. 16 – (...). Através da apreensão do mundo que nos cerca e utilizando as palavras para representá-los, como destaca Geraldi (1996, p. 67): [...] a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do nosso exterior que nos constituímos como sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas

palavras. [...] Por isso, a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como fazemos, estamos participando, queiramos ou não do processo de constituição da língua.

DD - p. 16 – (...) É na interlocução que se produz os elementos fundamentais da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo do discurso: [...] a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos. Não se pode desconhecer, na fluidez, deste processo, espaços de estabilizações reconhecíveis somente porque correlacionados as instabilidades da linguagem e do sujeito. Neste processo, o sujeito constitui-se pela internalização dos signos que circulam nas interações, não só verbais de que participa. (GERALDI, 1996, p. 19).

DI – p. 16 – Considerando a heterogeneidade da linguagem, Bakhtin (1995) ressalta que um enunciado não reflete somente algo que já existe, um enunciado sempre cria algo novo e irrepetivel resultado dos valores e relações dos seus produtores.

MI – p. 17 – Segundo Bakhtin (ibid) as condições sociais determinam a atividade mental e suas formas de manifestações, de modo que as expressões interiores são condicionadas pelas possibilidades oferecidas pelas circunstancias que envolvem a vida cotidiana.

DD - p. 17 Assim sendo o centro de toda enunciação está no exterior, ou seja, por isso, a atividade do sujeito assim como a expressão exterior é marcada pelo contexto situacional: A atividade mental do sujeito constitui da mesma fora que a expressão exterior, um território social. Em conseqüência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o conteúdo a exprimir) a sua objetividade externa (a enunciação) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realizar sob forma de enunciação, a orientação social, a qual ela se submete, adquire maior complexidade graças a exigência de adaptação ao contexto social imediato, do ato de fala, e, acima de tudo aos interlocutores conrcretos (Ibid, 1995, p. 117).

DI – p. 17 – Tratando a respeito do caráter ideológico da linguagem, Souza (2003) afirma que este só é evidenciado durante a enunciação. MI Segundo o autor, o ato enunciativo revela as condições sócio-históricas do interlocutor, assim sendo, os efeitos de sentido são concretizadas nas práticas discursivas: DD "Ao enunciar, o falante reflete e refrata as suas condições históricas e sociais, a sua instancia de enunciação, por isso todo signo e ideológico" (p. 2).

MI – p. 17 – O subjetivismo individualista erra, conforme destaca Bakhtin (1995) quando desconsidera a natureza social da enunciação e da atividade mental. DD Ao tomar como ponto de partida a enunciação monológica, procura compreender a comunicação verbal desvinculada das situações reais de produção, centrado, portanto no psiquismos dos falantes. [...] O subjetivismo individualista apóia-se também sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua. A enunciação monológica se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gestos, etc. (Ibid, p 110 – 111).

MI – p. 18 – A enunciação e a atividade mental, de acordo com Bakhtin (1995) são de natureza social, de modo que toda a elaboração estilística da enunciação é marcada pela

realidade histórica e situacional da língua. DD - Dessa forma a comunicação verbal só pode ser entendida, considerando-se a situação de uso e suas ligações com outros tipos de comunicação: A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vinculo com a situação concreta. A situação verbal entrela-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com ela sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpetua evolução. Graças a esse vinculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos de trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas complemento, desempenha um papel meramente auxiliar (Ibid, p. 124).

DI – p. 18 – Mussalin e Bentes (2001) destacam que há necessidade de se considerar a heterogeneidade da língua, já que a polifonia é constitutiva dos discursos já existentes e dos valores socialmente constituídos. (...). Essa forma de conceber o sujeito se opoe ao monologismo, MI conforme enfatiza Bakhtin (1995). DD Segundo esse autor o monologismo vê o sujeito como um ser passivo, que não é responsabel pela constituição do discurso. Mas a enunciação monológica não constitui a substancia da língua. Sua verdadeira essência está na comunicação: "A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" (Ibid, p. 123).

DI – p. 18 – Alves (2001) referindo-se a polifonia diz que esta é marcada pela união de varias manifestações da língua que juntas compõem uma unidade, tornando o uso da linguagem sujeito a interferência de outros enunciados: DD A polifonia se caracteriza pela multiplicidade de vozes independentes no discurso, que se combinam, compondo uma única unidade de acontecimento, mas não se mistura, mantendo uma relação de absoluta igualdade, na participação do ideológico, caráter polifônico da enunciação. É um fenômeno dialógico onde ocorre interação entre varias vozes ou entre textos (Ibid, p. 83).

MD – p. 19 – Assim sendo, o discurso polifônico apresenta diversas vozes sociais e suas manifestações, sendo, segundo Alves (2001, p. 85): "um discurso bivocalizado".

DI – p. 19 – (...) Como observa Geraldi (1999) a linguagem não é um sistema convencionado, menos ainda representações de pensamentos. A linguagem é produção de significados e comunicação.

DD - p. 20 – (...) Como destaca Travaglia (1996, p. 21): "[...] o modo como se concebe a linguagem fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a linguagem em termos de ensino, a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente de linguagem".

DD - p. 20 – (...) A enunciação, de acordo com essa tendência, depende da capacidade individual do ser humano de organizar suas idéias. A esse respeito Travaglia afirma: "As leis de criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira logica seus pensamentos por meio de uma linguagem articulada e organizada" (1996, p. 21). DI Geraldi (1999) destaca que a abordagem que trata a linguagem como expressao do pensamento está ligada aos estudos tradicionais, os quais priorizam as regras gramaticais do falar e do escrever bem.

DD - p. 21 – (...) Como destaca Travaglia (1996, p. 22) “Essa é uma visão monologica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que se separa o homem do seu contexto social”.

DD - p. 21 – (...) Como enfatiza Travaglia: “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico” (ibid, p. 23).

DD - p. 21 – Como destaca Alves (2001, p. 85): A interação verbal responsável pela produção de sentidos, constitui a realidade fundamental da língua, por ser sua verdadeira substancia. O sentido da interação verbal é outra denominação para dialogo no sentido de discurso entre o eu e o tu, o locutor e o interlocutor. Ela é determinada por dois fatores: o contexto sócio-histórico e a atividade mental.

DD - p. 22 – Koch e Travaglia (1999, p. 10) ao tratar sobre a constituição de um texto e suas definições, afirma: Texto será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor) em uma situação de ointeração comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchimento de uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

DD - p. 22 – Outro fator destacado pelos autores acima citados, como responsável pelo sentido de um texto, é a continuidade que dá unidade ao mesmo, como apreendemos no trecho seguinte: “[...] a continuidade é representada por uma idéia unificadora que cria uma relação entre os elementos, que a constituem o texto, a medida que cada um desse elementos (palavras, frase, nomes, etc.) se torna um exemplo do elemento unificador” (Ibid, 1999, p. 28).

DI – p. 22 – Como destaca Koch (1991), um texto sempre preenche uma função comunicativa, ou seja, atende a uma necessidade dos usuários da língua de modo que o sentido de um texto depende da relação entre sujeitos, cujo sentido constrói-se na recepção dos textos. A constituição de um texto é uma atividade interacional, na qual indivíduos cooperativos utilizam a língua para atenderem a seus propósitos.

DD - p. 23 – A esse respeito Koch (1999, p. 49) ressalta: [...] os que interagem numa situação comunicativa sempre se tornam como mutuamente cooperativos, isto é, como querendo consumar uma intenção comunicativa por isso o receptor (interpretador) fará todo possível para estabelece um sentido para a seqüência que recebe, por absurdo, incoerente, sem sentido que ela possa parecer.

DD - p. 23 – Com o avanço desses estudos, deixou-se realizar a análise transfrasticas e o texto passou a ser considerado, com destaca Koch (1991, p. 14), “a unidade básica da manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos”.

DI – p. 23 - Mussalin e Bentes (2001) destacam que o texto deve ser analisado a partir do seu processo produtivo e dos elementos estruturais. DD - p. 23 - O sentido de um texto só pode ser apreendido considerando-se a situação. Como confirmam as autoras acima citadas: [...] o

texto passa a ser estudado dentro do seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos em situações sócio comunicativas. (p. 247).

DI – p. 23 – Azeredo (2000) destaca que um texto é constituído nas suas relações com o contexto no qual está inserido. Esse autor enfatiza ainda que um texto se constrói na ação comunicativa dos falantes.

DD - p. 23 – Schmit (1978, p. 171 apud AZEREDO, 2000, p. 36) trata sobre o processo textual da seguinte forma: Todo componente verbal enunciado de um ato de comunicação permite a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação identificável, isto é, realizando um potencial ilocutório determinado. É somente na medida em que o locutor realiza internacionalmente uma função ilocutória (sócio – comunicativa), identificável por parte dos parceiros de comunicação envolvidos, que o conjunto dos enunciados lingüísticos vem constituir um processo textual coerente, de funcionamento sóciocomunicativo eficaz e normalizado, conforme as regras constitutivas (= uma manifestação da textualidade).

DI – p. 26 – Koch (1999) destaca que para o ensino da língua materna ser eficiente a concepção que o professor tem de educação e de linguagem é imprescindível. Essa autora afirma que a linguagem deve ser concebida como forma de interação verbal. Nessa perspectiva a língua só ganha sentido no uso, ou seja, em funcionamento.

MI – p. 26 – Segundo Koch (Ibid), a escola deveria privilegiar a perspectiva textual – interacional, já que é por meio de texto que a língua funciona.

DD - p. 27 – (...) A esse respeito afirma: “Temos que ser seguros e claros em nosso procedimentos de solicitação ao aluno para que produza um texto, inserido-o em contextos reais de interação comunicativa, para que nossos critérios de avaliação tenham validade” (KOCH, 1999, p. 89).

DI – p. 27 – Barros (1999) afirma que a aquisição da escrita deve levar em conta as práticas discursivas, e o meio sociocultural nos quais o individuo está envolvido.

DI – p. 27 – Geraldi (1998) defende a integração entre produção de textos e a leitura de textos para que o ensino não seja apenas reprodução de conhecimentos. O referido autor acredita que o acesso a escrita está diretamente relacionado ao estabelecimento de estratégias que facilitem o processo interlocutivo e permitam ao aluno alcançar seus objetivos.

DI – p. 28 – Os PCNs – Língua Portuguesa (1998) afirmam que o desenvolvimento de competências referentes a escrita no educando depende de uma prática de produção de textos em sala de aula e de uma aproximação das condições reais de produção as circunstancias nas quais se produzem esses textos.

DD - p. 28 – (...) A refacção é uma atividade que deve ser trabalhada com freqüência na escola para tornar o aluno atencioso, quando for produzir seu texto: [...] a reflexão faz arte do processo de escrita: durante toda a elaboração de um texto se relê trechos para prosseguir a redação, se formulam passagens. Um texto pronto será quase produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (BRASIL, 1998, p. 77).

DI – p. 28 – Cagliari (1990), ao se referir a escrita, evidencia que a escola costuma dar ênfase ao ato de escrever sem justificar os motivos, pois não tem objetivos definidos. (...) DD – p. 29 - Assim sendo, afirma: "Partindo das expectativas dos alunos, a escola pode discutir com eles outros aspectos da escrita que talvez ao tenham visto ou que nem sequer pensaram. [...] As crianças podem ficar motivados para escrever". (pp. 101-102).

MI – p. 29 – A escola segundo Cagliari (Ibid), usa uma metodologia rigorosa ao trabalhar a escrita, uma vez que não dá liberdade para que o aluno erre, corrija e vá de uma forma gradativa conhecendo os pressupostos da língua escrita. DD O autor supracitado, ao fazer referencia a complexidade que envolve a escrita de um texto, enumerando os diversos fatores que interferem na organização do mesmo afirma: "A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização de idéias e escolhas de palavras, de objetivos e do destinatário do texto, etc." (Ibid, 1990, p. 122).

DI – p. 29 – Ainda discutindo sobre a produção textual, Cagliari reforça sua crítica em relação a prática escolar. MI – Segundo ele, a escola deve orientar a produção do aluno de maneira mais eficiente, motivando-o a usar sua criatividade, partindo da produção, fazer comentários a respeito de tudo que achar relevante. (...). DD É do mesmo autor a afirmação: Deixo que os alunos escrevam relações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir com relação a ortografa é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. (Ibid, p. 122).

DI – p. 30 – Mussalin e Bentes (2001) destacam que a lingüística textual provocou mudanças na forma de se conceber um texto e a língua, argumentando que a lingüística textual favoreceu uma análise mais coerente das produções textuais sociocognitivamente.

MI – p. 30 – As produções escritas dos estudantes, conforme afirma Geraldi (1999) mostram que algo está faltando. (...).

MI – p. 30 – A linguagem, de acordo com Geraldi (Ibid) é marcada pela interlocução, por isso toda produção oral ou escrita tem um interlocutor determinado, o qual é responsável pela organização do texto.

DI – p. 30 – Ainda tratando sobre a produção textual, Geraldi (1999) coloca que as redações escolares não permitem um uso efetivo da língua, pois é artificial e não favorece o caráter dinâmico da linguagem , como vemos no trecho que segue: DD [...] a produção de textos por estudantes em condições escolares já é marcada em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas a língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus interlocutores e o seu papel mediador do homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator dominante de seu resultado final (Ibid, 1997, p. 120).

MI – p. 31 – (...) Na escola, segundo Geraldi (1999) o aluno tem que escrever seguindo os padrões rígidos da língua culta, além disso, sua redação será avaliada pelo professor, seu único interlocutor. (...).

DI – Para realizar um ensino coerente é necessário, conforme destaca Geraldi (1999), uma mudança de atitude do aluno, de modo que o educador possa se tornar parceiro do discente, colocando-se na condição de interlocutor e respeitando suas idéias.

M – p. 31 – É indiscutível a importância de formar discentes capazes de produzir textos com eficiência. DI – No entanto, para desenvolver nos alunos essas habilidades lingüísticas, é necessário, como destaca Travaglia (2001), ter uma boa definição de texto. (...).

M – p. 32 – É fundamental a que realização da produção textual se organize de maneira que possibilite ao aluno a apropriação progressiva dos vários procedimentos referentes a estruturação do discurso, a organização das idéias, é a definição dos objetivos necessários ao ato de escrever.

DD - p. 32 – Valente (2002) ao tratar do ensino de língua materna, afirma que o professor precisa se aperfeiçoar e buscar formas mais eficientes para trabalhar de maneira mais produtiva: [...] a despeito das inúmeras propostas tácitas e dos avanços detectáveis no ensino aprendizagem da leitura e da produção de texto, é notório a necessidade de aperfeiçoamento docente no que tange ao domínio de instrumentais arrojados, que lhe permita imprimir a suas aulas um modelo dinâmico e proficiente (Ibid, p. 89).

MI – p. 33 – Ensinar e aprender a produzir textos, conforme destaca Valente (2002) não pode se limitar a uma questão técnica. É preciso compreender por que e para que escrever, considerando a função da escrita no conjunto das ações sociais.

DI – p. 33 – Mussalin e Bentes (2001) destacam que faltam nas produções de textos escolares a interlocução do aluno com o outro.

DI – p. 33 – Matencio (1994) afirma que a escola, quando trabalha a produção, utiliza uma metodologia inadequada impondo a criação de textos que desconsidera as experiências previas dos alunos, seus conhecimentos e expectativas em relação a palavra escrita.

DD - p. 34 – (…) A referida autora enfatiza: “Frequentemente o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno” (Ibid, p. 15).

DD - p. 34 – (...) A esse respeito os PCNs – Língua Portuguesa (1998, p. 24) destacam: “[...] em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania é preciso que as situações escolares de língua portuguesa priorizem textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”.

MI – p. 34 - A prática de produção de textos, na escola além de não considerar a variedade textual, os temas propostos, conforme afirma Geraldi (1999), são repetitivos e desmotivadores, dando a impressão de que só se escreve sobre as mesmas coisas.

DD - p. 34 – (...) A esse respeito diz Geraldi (Ibid, p. 120): “O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, seu texto será julgado, avaliado”.

DD - p. 35 – (...) Como destaca Geraldi (1999, p. 24): "[...] na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações segundo determinados moldes [...]".

DI – p. 35 – (...) Ericone (2002) enfatiza que os docentes devem refletir constantemente sobre sua prática e demonstrem disponibilidade para uma aprendizagem continuada.

M – p. 35 – (...) É imprescindível que a escola reformule sua metodologia sem fundamentação teórica e aproxime a escrita da realidade do discente.

MI – p. 36 – (...) De acordo com Dionísio (2002) os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa, partindo dessa definição de gêneros é possível considera-los como textos diversos que cumprem funções comunicativas.

DD - p. 36 – A caracterização dos gêneros textuais não acontece através de seus elementos lingüísticos, mas principalmente, da sua condição de atividade sócio-discursiva. Dionísio (Ibid, p. 30) afirma que os gêneros textuais são "artefatos culturais construídos historicamente pelos ser humano".

DI – p. 36 – Os PCNs da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998) destacam que os gêneros apresentam certa instabilidade quanto a forma dos enunciados e têm três elementos caracteristicos, a saber: conteúdo temático, construção composicional, estilo.
DI – p. 36 – Dionísio (2002) afirma que, para a escola desenvolver a competência comunicativa é preciso priorizar o trabalho com os gêneros textuais já que estes são responsáveis pela articulação entre as práticas sociais e a escola não pode reduzir o trabalho com gêneros aos aspectos estruturais ou formais dos textos. DD - p. 36 e 27 - É preciso partir dos aspectos interacionais e funcionais do mesmo tornando as aulas de língua materna mais interessantes e significativas, como destaca o trecho seguinte: O estudo de gênero pode ter conseqüência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e especificas em cada objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (Ibid, 2002, p. 11).

DI – p. 37 – Mussalin e Bentes (2001) enfatizam que os gêneros variam de acordo com sua historicidade, que envolve os sujeitos, o contexto socioideológico e sua relação com outros gêneros.

MI – p. 37 – O contato do aluno com a diversidade textual é, segundo Mussalin e Bentes (Ibid) uma maneira eficaz para torna-lo capacitado para usar e entender a língua e suas manifestações.

DI – p. 37 – Marcuschi (2000) ressaltando a importância dos genros textuais, afirma que é impossivel se efetuar a comunicação sem utilizar algum gênero. M – p. 37 - Assim é fundamental se priorizar nas aulas de língua materna o estudo dos gêneros textuais, dando ao ensino um caráter sócio interacionista. MD – p. 37 e 38: Conforme diz Marcuschi (Ibid. p. 6) "é preciso considerar os gêneros como eventos comunicativos".

DD - p. 38 - Considerando os gêneros como formas particulares de se priorizar textos responsáveis pelas representações sociais, Marcuschi (Ibid. p. 6) destaca: "[...] os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação para muito além da justificativa individual".

MD – p. 38 – (...) Segundo o autor acima mencionado, um texto precisa ser visto "enquanto fenômeno empiricamente realizado nos discursos cotidianos, preenchendo condições sociais e cognitivas particulares" (Ibid, p. 11).

DI – p. 38 – Baseados nos pressupostos definidos por Marcuschi (2000) a respeito dos critérios de classificação dos gêneros textuais, é possível afirmamos que o agrupamento do texto deve acontecer com base nos seus elementos constitutivos e nos seus propósitos comunicativos. (...). Essa classificação deve considerar os aspectos usuais da língua. DD Vejamos: Metodologicamente, podemos partir do conhecimento comum no uso da língua e agrupar os fenômenos com um outro rótulo. Em seguida, podemos dissecar esses fenômenos e passar a ver as características ou os traços comuns que os tornam iguais ou distintos, notaremos, sem duvida, que os textos agrupados sob uma designação terão certos traços comuns e marcantes e até formulaicos [...] sob o ponto de vista de rotinas lingüísticas desenvolvidas. Este caráter formulaico dá a primeira porta de entrada para uma relação de materiais lingüísticos para a análise (Ibid, p. 12).

DD - p. 39 – (...) Como destaca Dionísio (2002, p. 40): Qualquer contexto social ou cultural que envolva leitura e/ou escrita é um evento de letramento: o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições comunicativas reais. Sendo culturalmente determinados, os gêneros textuais aprendidos e usados igualmente por todos: aqueles que são rotinizados por grupos sociais influentes não chegam a população em geral [...].

M – p. 40 – (...) Mesmo assim, é possível estudar de maneira sistemática os gêneros textuais considerando seus aspectos funcionais.

MI – p. 40 – (...) De acordo com Marcuschi (2000) o conhecimento a respeito da organização textual contribui para que seja um texto como uma unidade lingüística e não como enunciados soltos.

DD - p. 40 - (...) A esse respeito Marcuschi afirma: Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessa obra. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que essa variedade não corresponde a uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas secções centrais e básicas, analisados são sempre os mesmo. Os demais gêneros figuram apenas como enfeites e até para distração dos alunos (2000, p. 106).

DI – p. 40 – Mainfueneau (2000) enfatiza que para se dominar um gênero textual faz-se necessário ter um certo conhecimento da organização dos seus constituintes.

DD - p. 41 – (...) A esse respeito Dionísio (2002, p. 35) diz: “No ensino de uma maneira geral e em sala de aula em particular, pode-se tratar de gêneros [...] e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tantos escritos como orais, e edificarem as características de cada um”.

DI – p. 41 – Brandão (2001) reportando-se aos gêneros textuais enfatiza que este devem ser estudados como formas discursivas fundamentados num contexto sócio-histórico que constitui uma determinada cultura.

MD – p. 42 – (...) Conforme Brandão (Ibi. p. 18): Uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma diferenciada, em que qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução [...].

DD - p. 42 – (...) Para compreender as significações da língua socialmente constituída é necessário levar em conta os aspectos internacionais, convencionais e ativos, pois os gêneros textuais mesmo atendendo as exigências comunicativas têm uma organização própria para cada tipo. “O estudo do funcionamento dos discursos constituirá uma das vias de abordagem possíveis de uma concepção de significados que integra o uso e os fatores lingüísticos” (BRANDÃO, 2001, p. 25).

DD - p. 42 – Considerando que a língua funciona através de textos e que existe uma variedade textual representativa de necessidades reais de comunicação, o conhecimento dos gêneros textuais permitem a inserção social do homem, criando possibilidades concretas que para os alunos, nas suas práticas cotidianas, usem a língua tendo consciência da estrutura textual e discursiva que compõem a tecitura de cada gênero, como confirma Bakhtin (1992, p. 279, apud BRANDÃO, 2001, p. 43): A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se a medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

M – p. 43 – Segundo a autora supracitada, a variedade dos gêneros textuais é muito grande, pois corresponde as múltiplas atividades dos indivíduos e cada esfera social é muito diversa, possibilitando a existência de diferentes gêneros para pode representa-la.

DI – p. 43 – Citelli (2001) afirma que toda produção escrita pertencente a qualquer gênero deve ter como principio orientador a atividade oral.
MI – p. 43 – O trabalho com a diversidade textual, de acordo com Bakhtin (1992) apud Citelli (2001) precisa considerar a palavra como fruto de trocas sociais e o enunciado como consolidação de uma situação material real.

DI – p. 44 – Travaglia (1996, p. 96) destaca que o ensino de língua materna baseado nos gêneros textuais deve capacitar o aluno para poder compreender se um texto está bem formado. MD Para isso, é necessário levar em conta os objetivos comunicativos, conforme verificamos. “Uma abordagem volarativa do texto [...] interessa que o aluno seja capaz de

julgar a boa formação de um texto enquanto adequado a consecução de determinadas intenções comunicativas". (...).

DD - p. 44 – Permitir que os discentes entrem em contato com a variedade de gêneros do discurso que representam as "atividades humanas desde a curta réplica do diálogo cotidiano até exposições cientificas" e cria possibilidades para que este possa entender o mundo que o cerca (Cf. BAKHTIN, 1997, p. 281).

MD – p. 44 – Conforme considera o autor acima mencionado é preciso respeitar as características dos gêneros para compreender sua essência e suas relações históricas e sociais: [...] ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer area do estudo lingüístico leva ao formalismo e a abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997, p. 282).

ME3

DI - p. 17 – A literatura tem uma relação direta com a ficção e a escrita criativa. Eagleton (1983) afirma com base no formalismo que a definição de literatura tem como fundamento o fato desta empregar a linguagem de maneira particular. DD - p. 17 - No texto literário, as palavras ganham significado abstrato, ritmo e ressonância. "Trata-se de um tipo de linguagem que chama atenção sobre si mesma e exibe sua existência material" (Ibid. p. 23).

MI – p. 17 – Segundo o autor supracitado, a literatura não pode ser vista como uma categoria objetiva ou descritiva. Ela se constitui historicamente e traz as marcas das ideologias sociais.

MD – p. 17 – O termo literatura, de acordo com Silva (1988, p. 9) não tem uma conceituação uniforme, pela polivalencia de sentido com que é tomada: [...] Em sentido lato, literatura é o conjunto de produção escrita ou toda e qualquer manifestação do sentido ou pensamento por meio da palavra. Em sentido restrito, arte literária é, verdadeiramente, a ficção de uma supra-realidade com os dados profundos da intuição do artista.

MI – p. 18 – Segundo Lajolo & Zilberman (1985), a literatura infantil brasileira só se consolidou no século XX, embora antes já houvesse surgido alguma produção destinada a crianças.

DI – p. 18 – A valorização da infância como afirma Zilberman (1994) criou maior união familiar e meios para controlar o desenvolvimento intelectual do jovem e manipular suas emoções.

DD - p. 19 – A relação inicial entre a instituição e o gênero tem um caráter meramente pedagógico que o distanciava da arte e volta-se apenas para questões didáticas e a dominação da criança, através de uma pedagogia autoritária que não dava oportunidade para o público infantil construir-se enquanto sujeitos críticos. Ocorreu à apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para formação de cidadãos. Esse fenômeno, que começou a ser sistematicamente desenvolvido entre nos na Republica, nasceu na Europa, (LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p. 32).

DI – p. 20 – (...) Obras infantis constituem, contemporaneamente, como destacam Lajolo & Zilberman (1985) um mercado muito prospero e a circulação do livro na instituição escolar beneficiou muito esse campo.

DI – p. 21 – Villardi (1997) destaca que o desenvolvimento do gosto pela leitura se reflete em todas as áreas de conhecimento, mas é necessário que o discente passe a ver o texto como uma linguagem carregada de sentido.

DI – p. 21 – Discutindo sobre a importância do ensino de literatura e suas peculiaridades. Coelho (1981) enfatiza que a função principal de tal ensino é fazer com que os alunos brincando sem tensões ou traumas, consigam estabelecer relações produtivas entre o universo literário e seu mundo interior, ´para formar, assim, uma consciência que aumente suas relações com a realidade e poder se localizar com segurança nela.

MI – p. 21 – O texto literário deve ser prioridade na escola pela especificidade de sua linguagem. De acordo com Villardi (ibid), por ser ficção, a literatura aumenta no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta. (...).

DD - p. 21 – Zilberman (1994, p. 26) focaliza a importância do livro literário na escola e seu papel na formação do educando: A justificativa que legitimam o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstancia; de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este ultimo a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referencia concreta.

DD - p. 22 – (...) Esse tipo de relação pode motivar o discente, fazendo-o gostar de ler. Por isso, o professor não pode limitar a leitura de um livro ao preenchimento de uma ficha de leitura, privilegiando uma única interpretação: Ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criança literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (ZILBERMAN, 1985, p. 24).

M – p. 22 – (...) É preciso perceber o significado sócio-histórico-cultural das obras trabalhadas estabelecendo uma ponte entre a ficção e o mundo real, compreender a linguagem utilizada pelos autores, os diálogos travados, ao longo do texto, com outros textos. (...).

DD - p. 23 – (...) Penetra surdamente no reino das palavras;
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
Há calma e frescura na superfície inata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma
Tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(DRUMMOND, 2002).

DI – p. 23 – A fruição do texto na escola, como destaca Amarilha (1985) é problemática porque os professores têm dificuldades de priorizar a natureza prazerosa da arte literária.

DD - p. 24 – Como os professores não têm uma experiência prazerosa com a obra literária não conseguem incentivar as crianças de maneira adequada, já que os mesmos não vêem a literatura como algo agradável: O gênero preferido pelos professores é o informativo, de onde se infere que a experiência com o texto literário, potencialmente mais prazeroso, está longe de ser vivenciada. De onde se conclui que os professores sem prazer não pode ser leitores desejantes. (p. 25).

MI – p. 24 – A prática pedagógica, segundo Villardi (1997) distancia a criança e o jovem do livro quando torna a literatura algo obrigatório, cujo propósito é atender a uma exigência da escola.

DD - p. 25 – A prática pedagógica deveria privilegiar as múltiplas formas de aproximação entre o aluno e o livro, e tornar o ato de ler uma produção de sentido, enquanto ação individual do leitor sobre o texto: [...] quando propomos atividades lúdicas com obras lidas, é preciso termos em vista brincadeiras que recuperem a espontaneidade e o comprometimento dos jogos, que provoquem desafios a partir dos sentidos dos textos, e, sobretudo, que estimulem a participação do leitor. Cada um vai ter em vista o conteúdo do objeto textual e, ao mesmo tempo, atender para sua própria ação descobrir seu papel no da leitura (EVANGELISTA, 1999, p. 256).

DI – p. 26 – Cunha (1989), tratando sobre o ensino de literatura infanto-juvenil diz que este é muito rígido e inadequado no que se refere a utilização do livro. (...).

MI – p. 27 – A desmotivação pela leitura, segundo Evangelista (1999) não acontece, em muitos casos, nas dificuldades próprias da decifração dos códigos da língua pelo aluno, ou na ausência de conhecimentos prévios, mas na inabilidade do professor em escolher obras.

M – p. 27 – Ao escolher um livro é preciso ter certeza de que os jovens têm competência literária e lingüística para compreende-lo. É necessário ficar atento para não solicitar uma leitura de um texto muito complexo para o nível do leitor em formação. MD – Para Faria (1999, p. 104): O importante é estabelecer uma progressão, partindo de textos aceitos pelos alunos, pois mesmo partindo de literatura trivial podemos inicia-los na estrutura narrativa e na linguagem literária, mostrando ao mesmo tempo a pobreza ou inadequação desses textos ao tratar de certos temas, ações, ambientes e personagens. Eles estabelecem uma ligação entre o cotidiano dos alunos, colaborando por meio de uma leitura crítica, com a sua formação para cidadania, e, ao mesmo tempo, elevando seu nível de leitura.

DD - p. 28 – (...) Quando na verdade, a reflexão e a interação deveriam ser os pontos principais para a realização de análises, como afirma Faria (ibid, p. 114): Valorizar a reflexão e a interação sobre o livro torna a avaliação mais flexível. No decorrer da conversa, o professor pode observar a participação do aluno e particularmente seu crescimento em termos intelectuais e afetivos, a ampliação de seu horizonte de expectativa quanto à leitura em geral e, no que toca mais de perto o texto literário, a assimilação dos elementos específicos da linguagem literária.

MI – p. 28 – A avaliação segundo Villardi (1997) é o momento de verificar se o aluno leu e a escola quase sempre emprega instrumentos ortodoxos como prova ou teste. No entanto, o processo avaliativonão pode ser tão inadequado. È preciso verificar se os alunos são capazes de interpretar que leram e se desenvolveram habilidade e atitudes necessárias para a compreensão da leitura.

MG4

DD - p. 13 – O estudo sobre a linguagem nasce acompanhado e se desenvolve junto à história, é contemporâneo a historia da humanidade. Podemos assim dizer que, indubitavelmente, elas estão ligadas entre si, são dependentes uma da outra, como bem afirma Alkimin (2001, p. 21) ao dizer "linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável", pois "a história da sociedade é a história de seres organizados em sociedades e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua" (ibidem).

DI – p. 13 – Matoso Câmara (1975) identifica alguns fatores que condicionaram o estudo da linguagem

DD - p. 13 – (...). Dessa forma, "o estudo da linguagem surge a fim de conservar-se inalterada a linguagem correta das classes superiores em contato com os outros modos de falar dentro da sociedade" (op.cit. p. 10).

DI – p. 14 – Calvet (2002) mostra que, no mundo há entre 4.500 e 5.000 línguas diferentes, distribuídas em cerca de 150 países. (...) DD Pontos esses corroborados por Sapir (1980, p. 153) ao dizer: "As Línguas, como as civilizações, raramente se bastam a si mesmas. As necessidades do intercambio põem os indivíduos que falam uma dada língua em contato direto ou indireto com os de línguas vizinhas ou culturalmente dominantes".

DD - p. 14 e 15 – (...). Visão essa confirmada por Alkimin (2001, p. 22) ao dizer: É necessário levar em conta que os estudiosos do fenômeno lingüístico, como homens de seu tempo, assumiram posturas teóricas em consonância com o fazer cientifico da tradição

cultural em que estavam inseridos. Nesse sentido, as teorias da linguagem, do passado ou mais atuais, sempre refletem concepções particulares de fenômeno lingüístico e compreensões distintas do papel na vida social.

DI – p. 15 – Saussure descarta o caráter social da língua em sua análise por considerá-lo.
DD– p. 15 – Ele privilegia seu caráter formal e estrutural, mas o reconhece como um fato social no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social, como ele próprio afirma "o estudo dos fenômenos lingüísticos externos é muito frutífero, mas é falso dizer que estes não seria possível conhecer o organismo lingüístico interno" (op. cit. pp. 22-23).

MD – p. 15 – Para Meillet (apud ALKIMIN) "a historia das línguas é inseparável da história da cultura e da sociedade" (p. 24). Ele considera a linguagem como fato eminentemente social, pois "as línguas não existem fora dos sujeitos que as falam e, em conseqüência disto, não há razões para lhes atribuir uma existência autônoma, um ser particular" (idem).

DD - p. 16 – Bakhtin traz ao centro dos estudos lingüísticos, em oposição a concepção saussureana, a noção de comunicação social: A verdadeira substancia da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (1995, p. 123).

DD - p. 16 – Ainda na visão bakhtiniana a enunciação é: "Um puro produto social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das considerações de vida de uma determinada comunidade lingüística" (ibidem, p. 121).

DI – p. 17 - Roman Jakobson privilegia o processo comunicativo, focalizando, assim também, os aspectos funcionais da linguagem, e a identificação dos fatores constitutivos do ato comunicativo: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o canal e o código.
DI – p. 17 – Marcel Cohen defende a separação de aspectos internos e externos no estudo das línguas sob o postulado saussureano, mas assume a relação linguagem e sociedade a partir da consideração dos fatores externos.

MD – p. 17 – Para Benveniste, "é dentro da, e pela língua, que o individuo e sociedade se determinam mutuamente" (p. 26) é no exercício da linguagem que o homem constrói e determina suas relações com os demais integrantes da sociedade.

DD - p. 17 – Noutras palavras, Benveniste enfatiza que a língua permite que o homem, na natureza e na sociedade, se situe em uma classe "seja em classe de autoridade ou classe de produção" (p. 27). A língua marcará os indivíduos ou grupos que fazem uso dela, através do uso diferenciado.

MI – p. 19 – (...) Mas para Bright (apud ALKIMIN, p. 29) essa definição não bastava, ele então esclarece que "uma das maiores tarefas da Sociolingüística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas".

DI – p. 19 – Nesse sentido, o referido autor define a diversidade lingüística como objeto de estudo da Sociolingüística, identificando três fatores, socialmente definidos, condicionadores dessa diversidade lingüística: a identidade social do falante, a identidade do destinatário e o contexto.

M – p. 19 – É notório lembrar que a Sociolingüística se constitui e se desenvolveu no momento em que o formalismo da escola gerativo-transformacional de Noam Chomsky, tinha alcançado grande repercussão.

P. 19 - Lembramos que a Sociolingüística se fixou como ciência em 1964, mas foi influenciada pelas concepções de vários estudiosos e pesquisadores, lingüistas e antropólogos que consideravam linguagem, cultura e sociedade como fenômenos inseparáveis como F. Boas que se dedicou a descrição e a classificação das línguas indígenas americanas, estudando a linguagem, sua natureza e funcionamento na sociedade, e seus discípulos mais conhecidos Eward Sapir 1980), DD que considerava a linguagem como "uma atividade humana que varia, sem limites previstos, a medida que passamos de um grupo social a outro, produto de um uso social prolongado" (p. 12).

DD - p. 19 e 20 – Nesse sentido, o que se inova é a delimitação do objeto de estudo e a definição do fenômeno lingüístico visto no contexto social, como Alkimin (2001, p. 29) afirma: "O que há de novo é a definição de uma área explicitamente voltada para o trabalho do fenômeno lingüístico no contexto social no interior da Lingüística, animada pela atuação de lingüistas e, particularmente, de estudiosos formados em campos das ciências sociais".

DD - p. 21 – Em se tratando da Sociolingüística, não poderíamos deixar de abordar a questão da variação, uma vez que é a condição própria do sistema lingüístico, como próprio afirma Molica (2003) ao dizer que "todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas" (p. 9).

DD - p. 21 – Essas diferenças acontecem porque "todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma" (Possenti, 1999, p. 35).

DD - p. 21 e 22 – A comunidade lingüística é caracterizada por Alkimin (2001, p. 31) como: Um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos lingüísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por essas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.

DD - p. 22 – Labov como iniciador do modelo teórico-metodológico quantitativo, mais precisamente, a Sociolingüística Variacionista, nessa mesma concepção diz que "seria falso conceber a comunidade lingüística como um conjunto de falantes empregando as mesmas formas. Ela é a melhor descrita como um conjunto que compartilha as mesmas normas quanto a língua" (apud CALVET, 2002, p. 96).

DD - p. 22 – Há nesse modo, a confirmação da existência da diversidade lingüística, ou variantes lingüísticas que, segundo Tarallo (1999, p. 8), "são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade".

DD - p. 22 – Alkimin (op. cit.) vem reafirmar a existência da variação lingüística dizendo: Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresente como entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades.

DI – p. 22 – As diferenças que existem numa língua não são casuais. As variedades lingüísticas são condicionadas por agentes externos e internos à língua. Mollica (2003) confirma esse ponto de vista e acrescenta "aparentemente caótica e aleatória, a face heterogênea imanente da língua é regular, sistemática e previsível, porque os usos são controlados por variáveis estruturais e sociais" (p. 27).

DI – p. 23 – Sob esse olhar, registram-se ainda, os marcadores regionais que Calvet (op. cit.) classifica como variação diatópica predominante em comunidades facilmente edificadas geometricamente, por exemplo: pessoas que moram em lugares diferentes acabam caracterizando-se por falar de um modo diferente em relação ao outro grupo, como os sotaques dos cariocas em contraponto com a gíria dos baianos, (...).

DI – p. 23 – Os marcadores lingüísticos regionais são mais precisamente, os dialetos, termo esse surgido pela primeira vez na literatura francesa em 1564, num texto de Ronsard, como o sentido de "falar de uma região" (IN MONTEIRO, 2000, p. 45). Para os lingüistas o termo é mais abrangente, pode referir-se a todos os tipos de variedade. Então consideremos os exemplos supracitados como dialetos.

DI – p. 23 – Burgierman (2000) mostra os fatores que condicionaram o surgimento das diferenças regionais do português brasileiro.

DD - p. 24 – Mollica (2003) diz que "as variáveis, tanto lingüísticas quanto não lingüísticas, não agem isoladamente, mas operam num conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes" (p. 27).

DI – p. 25 – Bagno (1999) conceitua o português padrão como "língua falada pelos que detêm o poder político e econômico e estão nas classes mais privilegiadas, que nós sabemos que são uma pequena minoria na população do Brasil" DD e o português não-padrão como: A língua da grande maioria pobre e dos analfabetos do nosso povo. É também, consequentemente, a língua das crianças pobres e carentes que freqüentam as escolas. Por ser utilizado por pessoas de classes sociais desprestigiadas, marginalizadas e oprimidas pela terrível injustiça social que impera no Brasil, o português não-padrão é vitima dos mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas. Ele é considerado "feio", "deficiente", "errado", "rude", "tosco", "estropiado".

DD - p. 25 – As variedades lingüistas são reflexos da variedade social e como em todas as línguas existe alguma diferença de status ou de papel entre os indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua, assim sendo "através do modo de falar de cada um, revela-se o status social dos indivíduos e grupos sociais, ficando definido o lugar de cada um na sociedade" (CAGLIARI, 1989, p. 81).

DD - p. 25 – Do mesmo modo revela-se ficando definido a variedade de prestigio e a não prestigiada. Gnerre afirma que "uma variedade lingüística 'vale' do 'valem' na sociedade os

seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais" (Apud ALKIMIN, 2001, p. 39).

DD - p. 26 – Desse modo, a variedade padrão "é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo 'correto' de falar" (ibidem, p. 40).

DD - p. 26 – Não poderíamos deixar de enfatizar a concepção de linguagem trazida pelos PCNs [...]. Nesse documento, (1997, p. 132) a língua é vista como "um veiculo, por excelência, de comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos" e como "sistema de signos especifico, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade" (apud, ROXANE ROJO, 2000, p. 17).

DD - p. 27 – A construção de significados se dá na/pela linguagem. Quer dizer, é condição necessária de qualquer ato de linguagem. Essa é considerada no PCN de Língua Portuguesa (1999) como: A capacidade humana de articular significados coletivos e compartilha-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidade e experiências da vida em sociedade (p. 125).

DD - Face ao exposto, há a relevância de dois caracteres da linguagem: o social e o criativo, um estabelecendo a partir do outro, bem como mostra o PCN: Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (p. 125).

DD - p. 27 – Isso significa dizer que, "não há linguagem no vazio" (idem), ela só se efetiva na interação, na comunicação com o autor, ela é "uso e também resultado do uso" (BRAGNO, 2002, p. 26), pois a criamos a partir do momento que a usamos.

DD - p. 28 – Bem como a linguagem, a variação só se apresenta na sua utilização sendo reflexo da variedade sociais, acrescenta o PCN (p. 138): A linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. A linguagem é construto e construtora do social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção e interpretação.

DD - p. 28 - (...) Quando nos dirigimos a outro, temos a intenção ou desejo de mantermos um contato sócio-comunicativo. "O ato de fala pressupõe uma competência de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo" (op. cit. p. 126).

DD - p. 28 – Nesse contexto, ressaltamos o caráter dialógico da linguagem que segundo os PCNs "impõe uma visão muito além do ato comunicativo" (p. 126).

DI – p. 28 – A proposta de ensino trazida no PCN é aquela que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos e que compreendam a língua como um fator de interação.

DI – p. 31 – Como possibilitador desse processo, o professor de Língua Portuguesa se depara com três distintas crises: a crise social, a crise cientifica e a crise do magistério (cf. CASTILHO, 2001).

DD - p. 32 – Acerca dos primeiros modelos acima explicitados, podemos adiantar que a maioria dos professores advindos de uma formação, quando muito acadêmico-conservadora "aprenderam, na Universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo iniciando-se numa gramática forma (sobretudo estrutural) e tomando sentença como território máximo" (CASTILHO apud BAGNO, 2002, p. 15).

DI – p. 33 – É preciso que ofícios lingüísticos ainda arraigados em nossas escolas sejam redimensionadas. Que o ensino de língua não seja movido apenas na transmissão/reprodução das regras impostas pela GT, mas num ensino que propicie o desenvolvimento pleno da educação lingüística, termo esse usado por Bagno (2002) como sendo a adequação da fala nos diferentes contextos de fala, sabendo quando e como empregar determinadas formas lingüísticas de modo adequando e competente.

DI – p. 34 – Os modos de fala constituem um conjunto de padrões que correlacionam maneiras de falar e contextos de situação referentes a uma pessoa, um grupo ou uma comunidade (cf. CAJAL, 2001).

DD - p. 35 e 36 – Corroborando essa visão, Lemle (op. cit. p. 62) diz que: A sua missão não é a de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática "errada" para a substituírem pela gramática "certa", e sim a de auxilia-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas lingüísticas de norma socialmente prestigiada, a guisa de um acréscimo aos usos lingüísticos regionais e coloquiais que já dominam.

ME4

DD - p. 27 – A interpretação da imagem, do ponto de vista ideológica, pode se dar a partir da ausência de elementos próprios da imagem, ou a partir, também do simbólico. "Ler uma imagem, portanto, é diferente de ler a palavra: a imagem significa não fala, e vale enquanto imagem que é". (SOUZA, 2001, s/p).

DD - p. 28 – Orlandi (1995, p. 67), observa que a noção de silencio não pode ser confundida com o de implícito. "É preciso [...] diferenciar conceitos que estão próximos mas que têm naturezas diferentes".

DD – p. 28 - Ao contrário do implícito (não-dito), que significa por referencia ao que foi dito, o silencio não precisa ser referido ao dizer para significar. O silencio significa, não fala: O silencio não é vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indicio de uma totalidade significativa. Isto nos leva a compreensão do "vazio" da linguagem como um horizonte e não como falta. (ORLANDI, 1995, P. 70).

(...). DD – p. 28 - Portanto, "o silencio é continuo e há sempre ainda sentidos a dizer" (ORLANDI, 1995, p. 73).

DI – p. 29 – O conceito de polifonia (DUCROT, 1980 apud SOUZA, 2001) pressupõe que todo texto traz em sua constituição uma pluralidade de vozes que podem ser atribuídas ou a diferentes locutores, caso dos discursos relatados, ou a diferentes enunciadores, quando se atesta que o locutor pode se inscrever no texto a partir de diferentes perspectivas ideológicas. É nessa perspectiva que se define o dito e o não-dito (a voz implícita).

DI – p. 29 – Essa pluralidade de vozes imprime ao texto o caráter de heterogêneo ou heterogeneidade, que Authier (1990) define como heterogeneidade (s) enunciativa (s).

DI – p. 30 – (...). "A guinada pragmática" (WEEDWOOD, 2002, p. 133-134), faz com que muitos lingüistas se debrucem sobre os fenômenos que marcam o uso da língua; ao invés das posturas da microlinguista.

DD – p. 31 – A esse respeito, Silva (2002, p. 3) diz que: Além de enfocar a linguagem em seu uso concreto, ou seja, como prática social, a Análise do Discurso contemplar forma e função – pontos nucleares dos dois paradigmas do pensamento humano – considerando, pois, a língua na sua dualidade e a produção de sentidos (s) do discurso como resultante de processos de interação social.

DI – p. 32 – Ao se referir a linguagem, Fairclough (2001), usa o termo discurso para deslocar do sentido, até então impregnado pelos estudos desenvolvidos, de uma linguagem a que se refere apenas a fala e a escrita, que se inscrevem do quadro de uso da linguagem.

DD – p. 32 – O termo discurso usado por Fairclough (2001, p. 90), deve ser considerado como "o uso de linguagem como forma de prática social e não como atitude puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais".

DD – p. 33 – Para ressaltar a ênfase no uso da linguagem no âmbito da AD, Foucault (1972 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 64-65) explicita que: A Análise de Discurso diz respeito não a especificação das frases que são possíveis ou gramaticais, mas a especificação sócio-historicamente variável de formações discursivas [...], sistemas de regras [...] por combinações de elementos discursivos e não-discursivos anteriores, e o processo de articulação desses elementos faz do discurso sua prática social.

DI – p. 34 – (...) A inclusão da historia no discurso, uma das exclusões saussureana, traz o relacionamento da linguagem com os diferentes tipos de discurso, haja vista que os discursos tanto podem ser constituídos de diferentes maneiras, como podem ser reconstituídos e/ou "podem ser reinvestidos" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 95).

DD – p. 34 – (...) De acordo com Brandão (1998, p. 38), "a formação discursiva representa na Análise do Discurso um lugar central de articulação entre a língua e o discurso".

MD – p. 34 – O termo ideologia segundo Brandão (1998, p. 19) ainda representa uma noção confusa: "Matizado por nuances significativas, o termo ideologia é ainda hoje uma noção confusa e controversa".

DD – p. 35 – O foco desse termo apresenta, para cada segmento que dele se utiliza, uma significação diferente, dado, principalmente, a evolução dos estudos. A esse respeito, Marx e

Engels (apud BRANDÃO, 1998, P. 21) vão dizer que ideologia é: Um instrumento de dominação de classes por que a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser idéias de todos. Para isso eliminam-se as contradições entre força de produção e força, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual. Necessária a dominação de classes, a ideologia é ilusão, isto é, abstração e inversão da realidade por isso permanece sempre no plano imediato do aparecer social.

DI – p. 35 – Ao conceber que a ideologia tem existência material, Althusser mostra que só é possível reconhece-la ou compreender o seu funcionamento, mediante práticas discursivas, interpeladas, pois, através do sujeito, inserindo ou representando uma instituição ou aparelho, que somente nele a ideologia passa a existir.

DD – p. 36 – (...). Sendo assim, já que as ideologias estão inseridas nas práticas discursivas dos sujeitos, cabe, tão somente, reforçar que "não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia" (ORLANDI, 2002, p. 47).

MI – p. 36 – (...) Segundo Pêcheux (1997), a formação ideológica (FI) é quem regula o falar do sujeito no interior de uma formação discursiva (FD). Notadamente que essas regras discursivas, dentro das ordens dos discursos, explicam a relação contexto-texto-significado.

DD – p. 37 – A esse respeito, Fairclough (2001, p. 91), diz que todo discurso é previamente elaborado e por várias influencias moldado: O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações especificas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva e assim por diante.

DD – p. 37 – (...). É através da história que os dizeres se historicizam marcados sempre pela ideologia e pelas posições assumidas. Dessa forma, "as palavras não são nossas. Elas significam pela historia e pela língua" (ORLANDI, 2002, p. 32).

DD – p. 37 e 38 – A esse respeito, é pertinente compreender-se que: [...] As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, a medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

DI – p. 38 – (...) Baktin (1997), focaliza o caráter social da linguagem, considerando o enunciado, isto é, o discurso, como produto da interação social. DD "A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes dumas ou doutras esfera da atividade humana" (BAKTHTIN, 1997, p. 279).

DD – p. 39 – (...) Cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, o que Bakhtin denominou gêneros do discurso. A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 279) observa: O enunciado reflete as condições especificas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela relação operada nos recursos de língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático,

estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidades de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

DD – p. 40 – Da mesma forma que as esferas sociais são heterogêneas, heterogêneos são também os gêneros realizados nessa esfera, como observou Bakhtin (1997, p. 279): Todas as esferas da atividade humana, por mas variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

DD – E reforça ainda: A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertorio de gêneros dos discursos que vai diferenciando-se e ampliando-se a medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (1997, p. 279).

DD – p. 40 – Apesar dessa heterogeneidade, Bakhtin (1997, p. 28) acredita que "não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado".

DI – p. 41 – Bakhtin considera como gêneros primários todas as circunstancias em que a comunicação verbal é realizada de forma espontânea, aqueles da vida cotidiana, por exemplo, a rápida do diálogo ou a carta.

DI – p. 41 – Discussões, produções, propagação foram feitas em torno de se ensinar, ou melhor, abordar, trabalhar com gêneros em sala de aula, principalmente, a partir da publicação dos PCNs (1996). Percebe-se que em algumas práticas pedagógicas esse trabalho vem sendo feito de forma equivocadas. Brandão (2001, p. 17), reflete sobre essa problemática. DD Leiamos: Para que se operam transformações na relação ensino-aprendizagem, necessário se faz um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem. Hoje é que consensual que esse trabalho deve estar centrado no texto. Desde a década de 80, todo um trabalho vem sendo feito nesse sentido, não só em termos de capacitação, de treinamento de professores, mas um conjunto de obras propondo mudanças, relatando e discutindo experiências vem sendo publicado. No entanto, para muitos, o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura [...].

DD – p. 42 – O gênero não é forma fixa, portanto, não pode ser tratado como homogêneo. O sujeito-aprendiz tem uma visão de texto como um todo acabado, talvez, e, mais precisamente, pela própria forma de ensinar dos professore, é uma herança pedagógica (grifo nosso). Sobre isso, Brandão (2001, p. 38) aprofunda: [...] um gênero não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas e que deve ser tratado como um bloco homogêneo. E é esse o equivoco que cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica.

DD – p. 42 - Reconhecer o gênero como heterogêneo, primeiramente pela própria complexidade, heterogeneidade do meio social no qual esse gênero foi produzido, principalmente o professor, como mediador do conhecimento, é contribuir na formação de um

cidadão no seu sentido pleno, levando a ler as estratégias discursivas (com por exemplo o jogo ideológico, a interdiscursividade) com que se revestem os diferentes gêneros discursivos, mencionando, também, um outro aspecto configuracional e constitutivo enquanto realização sócio- discursiva que é a "intertextualidade intergênero" e a "heterogeneidade tipológica" (MARCUSCHI, 2003, p. 31).

DD – p. 43 – (...). Nesse sentido, os textos dados por meio do movimento, da construção intertextual, configuram-se como polifônicos, fenômeno esse (a polifonia) da própria heterogeneidade mostradas o que reforçamos ser "as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação" (MAINGUENEAU, 1993, p. 75).

DI – p. 45 – (...) Embora o PCN de Língua Portuguesa (1997), coloquem os gêneros da imprensa como um dos principais conteúdos dos currículos escolares, sabe-se muito pouco sobre quais são esses gêneros.

DI – p. 45 – (...) Bonini objetiva determinar quantos e quais são os gêneros do jornal, como se constituem e como funcional o jornal.

DI – p. 46 – Bonini (2003) acredita na necessidade de se ter um inventário de quais são possivelmente os gêneros do jornal, apresentando, assim, duas justificativas. (...)
DI – p. 46 e 47 – Melo (1985), numa perspectiva mais descritiva, se propõe classificar os gêneros a partir das trocas sociais jornal/sociedade. (...)

DI – p. 47– A classificação de Melo é criticada por Chaparro (1998 apud BONINI, 2003), ancorado a uma perspectiva pragmática, com base em dois posicionamentos. (...). Pelo contrário para o autor, o fazer jornalístico está imerso em uma teia de processos e razões sociais, de modo que a opinião e informação se imbricam e, evidentemente: DD - p. 47 - "[...] os juízos de valor estão lá, implícitos, nas intencionalidades das estratégias autorais, e explícitos, nas falas (escolhidas) dos personagens, as vezes até nos títulos" (p. 114). DI – A segunda crítica de Chaparro é a de que as classificações acadêmicas tradicionais, com critérios inadequados e insuficientes, são incapazes de classificar e explicar as espécies utilitárias, comumente rotuladas como "serviço".

DI – p. 47 – A partir destas críticas, Chaparro recorre a vários teóricos (literatura, da lingüística e da comunicação) para justificar as categorias que ele elege como base de sua classificação (quadro 1).

DI – p. 48 – No trabalho de Medina (2001) há a utilização de um conceito de gênero de grande credibilidade entre os estudiosos que discutem este assunto como por exemplo Bakhtin (1997).

DI – p. 49 – Bonini (2003) comenta que, no campo da ciência da comunicação há uma defasagem teórica quanto a discussão da noção de gênero, a partir dos próprios exemplos mostrados.

DI – p. 49 – Bonini (2003) conclui que a literatura oferece uma rica quantidade de rótulos relativos aos gêneros e as atividades com gêneros, embora se tenha que desenvolver critérios de seleção para escolher com quais se quer trabalhar.

DI – p. 49 – A caricatura se estabeleceu na imprensa dentro de duas concepções socioculturais, mencionadas por Melo (1994 apud NOGUEIRA, 2003).

DD – p. 50 – Luis Fernando Veríssimo (apud MIANI, 2003) fala da potencialidade da charge. Vejamos: Os arqueólogos desvendam o passado remoto a partir de coisas como moringas e fezes cristalizadas [...]. Desconfio que quando esta fase da vida brasileira que atravessamos com lama pelas canelas também for historia remota, os pesquisadores a reconstituirão a partir do trabalho dos seus chargistas, os únicos que chegaram perto do absurdo reinante com o instrumental apropriado: um olho cético, uma mão ligeira e o gosto pelo exagero revelador. Esqueça os relatórios e os editoriais. A verdade está no detalhe, nos desenhos na margem, e no absurdo.

DD – p. 51 – A efemeridade da charge como produto comunicativo, pois ela "geralmente é esquecida quando o acontecimento a que se refere se apaga de nossa memória individual ou social" (MIANI, 2003, s/p), é justamente um dos mais fortes argumentos para consolida-la como uma fonte histórica de riqueza inestimável; a produção de uma charge está necessariamente vinculada ao contexto sócio-histórico imediato e, portanto, apresenta elementos concretos para análise do seu respectivo tempo histórico.

DI – p. 51 – (...) A charge, como forma de expressão visual só pode ser compreendida socialmente pelo uso da palavra, como diz Bakhtin (1995), que a palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana e fenômeno ideológico por excelência.

DD - p. 51 - Bakhtin (1995, p. 38) a esse respeito, conclui: Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em ultima análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical.

DD – p. 56 – Isso só reforça que é nas práticas comunicativas que o homem cria a linguagem verbal como forma de exprimir seu pensamento e que em cada ato de fala estão imbuídos a intencionalidade e o juízo de valor. Ou seja, quando nos dirigimos ao outro, temos intenção ou desejo de mantermos um contato sócio-comunicativo. "O ato de fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo" (PCN, 1998, p. 126).

DD – Nesse contexto, ressaltamos o caráter dialógico da linguagem que segundo os PCNs, "impõe uma visão muito alem do ato comunicativo" (p. 126).

DD – p. 56 - É pela linguagem que os indivíduos interagem, se comunicam uns com os outros, expõem e defendem pontos de vista. O seu uso é condição de plena participação social, como aponta o PCN. Atentemos para a citação a seguir que reforça esses dizeres: O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (1998, p. 23).

DD – p. 57 – (...) O termo eficácia se refere a usar a língua (gem) adequadamente de acordo com a situação, ou seja, o padrão de fala ou escrita (formal/informal) é adequada ao momento, considerado o (s) interlocutor (es) e não os padrões (normas ou regras) estabelecidos pela gramática tradicional – GT: Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silencio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivos levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utiliza-la adequadamente. (PCN, 1998, p. 22).

DD – p. 57 – Com base nessas noções, o ensino aponta para ação metodológica que tem como objetivo o desenvolvimento da competência lingüística e sócio-comunicativa do aluno, partindo, do estudo-análise do texto. "A unidade básica da língua verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico" (PCN, 1999, p. 193).

DD – p. 62 – Preparar o individuo para a vida, é, para a escola com algumas exceções, leva-los apenas a conquistar o mercado de trabalho, influencias esta, principalmente, pelo modo de produção capitalista que vivemos. Para isso, a escola busca, proporciona, ou pelo menos tenta, dá uma certa competência para essa conquista como forma de sobrevivência. Sobre isso Voese (2004, p. 132) comenta: Creio que as constantes críticas que se fazem ao Ensino Fundamental e Médio apontam para o problema de a escola, em geral, limitar-se a objetivos que resultam de um olhar equivocado que vê o homem apenas como uma particularidade que precisa encontrar meios de sobrevivência num mercado cada vez mais restrito e exigente, como se esse fosse o traço mais importante da generidade humana.

DD – p. 63 – Para esse redimensionamento, Voese (2004, p. 134) baseado em Freire (1991), propõe uma "educação dialogal e ativa", sendo, assim voltada para a responsabilidade social e política. Essa educação, portanto, orientada por uma Teoria do Discurso, deveria observar que:

1. A prática pedagógica, quando se propõe a se mediação da constituição de sujeitos, deveria, uma vez, tomar como objetivo mediar à reprodução do instituído social (teria, pois, um caráter conservador) e, num segundo momento, construir meios de superação desse instituído, especialmente daquilo que impede os homens de serem sujeitos. E, por isso, a pedagogia seria, concomitantemente, libertadora.
2. Não existe uma pedagogia libertadora como prática do individuo encerrado em si mesmo porque ela, como processo libertador propõe o desenvolvimento conjunto de todos, em termos de prática em que a solidariedade se faz condição do desenvolvimento individual e social.
3. A virtude pedagógica dos professores não está em cada individuo isolado, mas depende de todo um conjunto social que determina a prática.

4. Uma pedagogia libertadora toma como orientação que, apesar da determinação social e histórica da qual o individuo não tem como esquivar-se ele pode atuar sobre ela.

DD – p. 64 – Ao privilegiar uma modalidade da língua: A escola assume, pois, [...] a função [...] justificar e valorizar a maneira como o segmento social hegemônico interpreta a realidade e hierarquiza os lugares sociais. Em outros termos, sabendo-se que entre a língua e cultura se estabelece uma relação de interdependência, já não é tão difícil entender que o uso correto da língua se alinha com a idéia de correção do que pensa, fala e faz o segmento social que, na hierarquia social, ocupa um lugar privilegiado. (VOESE, 2004, p. 135-136).

DD – p. 64 – Falar em prática libertadora tente a Análise ao Discurso como mediadora fica imposta uma questão fundamental. Por exemplo, quais as "condições de apropriação que podem ser construídos para que, junto com o professor, o aluno possa encontrar na sua atividade a oportunidade e as mediações para viabilizar sua insenção no meio social (VOESE, op. cit. p. 149).
DI – p. 64 - Voese (2004, p. 149-154), motivado por esta pergunta, alguns efeitos e contribuições possíveis:

DD – p. 66 – Na segunda contribuição, conceber a língua como reflexo da realidade social facilitará entender a aula de Língua portuguesa como uma atividade cujo objetivo é "aprender a produzir um instrumento-meio que, a cada situação ou necessidade diferente, requer reconfigurações que representam sempre apropriações de novas referencias que produzem novas objetivações" (VOESE, 2004, p. 151).

DD – p. 67 – Na quarta contribuição, a noção de polissemia e na quinta a referencia ao exercício da paráfrase – processos pelos qual o funcionamento da linguagem se estabelece – onde o primeiro representa "simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico" (ORLANDI, 2002, p. 38).

MG5

DI – p. 18 – (...) Parafraseando as palavras de Franchi (1977) a linguagem não é simplesmente transmissao de mensagem de idéias nem transmissão de sentimentos e aspirações, ela é um processo criador, no qual organizamos nossas informações, pensamentos e experiências.

DI – p. 19 – (...) Para ela a língua é um fato social, sua existência é constituída em meio e por razoes comunicativas, voltados para o processo dialógico, considerando a existência das varias falas que permeiam nosso discurso. DD – Desconsiderando a língua apenas como instrumento de comunicação (conjunto de signos que se combinam segundo regras), compartilhamos as idéias de Travaglia (2001, p. 23) quando este coloca que: "O que o individuo faz ao usar a língua não é tão somente produzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor".

DD – p. 19 – A linguagem é um lugar de interação humana, onde o individuo que fala tenta convencer o seu interlocutor e para isso faz uso dos diversos recursos e estilos disponíveis em nossa língua, considerando sempre seu interlocutor, usando as palavras de Bakhtin: "qualquer que seja o aspecto da expressao-enunciação considerando, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social imediata" (1995, p. 112).

MD – p. 19 – O que inviabiliza o conceito de linguagem como expressão de idéias, segundo Bakhtin (ibid, p. 112) "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrario, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela determina sua orientação".

MD – p. 20 – Para Faraco: Não é o diálogo enquanto conversa espontânea que caracteriza a interação, mas o diálogo entre seres situados, marcados pela historia. É o diálogo que travamos entre locutor e interlocutor em qualquer enunciação, seja ela falada ou escrita, dirigida ou não a um público imediato, é a interação social (2001, p. 04).

MD – p. 20 – O diálogo é condição essencial para comunicação verbal, segundo Bakhtin: "pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (1995, p. 123).

DD – p. 20 – (...) Como afirma Bakhtin (1995, p. 112): “não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado”.

DD – p. 20 – Como salienta Aldrigues (2001, p. 85): “o dialogismo é um fenômeno de valorização da linguagem em seu aspecto primordial: a comunicação interativa”.

DI – p. 21 – (...) Bakhtin entende que a linguagem não é automática, mas intencional, não mero estoque de regras, mas um modo de usá-las, um trabalho.

DD – p. 21 – Essa é a concepção de linguagem abordada nos escritos de Bakhtin, explorando o caráter social dos fatos da linguagem. Na visão bakhtiniana: A verdadeira substancia da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiologico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 19995, p. 46).

DI – p. 21 – Ao compreender que a linguagem ultrapassa o domínio da imanência, e caracteriza-se pela reciprocidade, pela dialogicidade, Bakhtin afirma o discurso como lugar privilegiado das determinações sociais. (...). MD – Para Bakhtin: “o discurso reflete as imperceptíveis alterações da existência social” (1981, p. 46).

DI – p. 21 – (...) Bakhtin faz uma espécie de diferença entre o signo lingüístico e a palavra. (...).

MD – p. 22 – (...) Para Bakhtin: A palavra não somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. Cada um dos signos é especifico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhes são aplicáveis a outros domínios. O signo então, é cuidado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra ao contrario, é neutra, em relação a qualquer função ideológica especifica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica, estética, moral, religiosa. (1995, p. 36-37).

DD – p. 23 – (...) Bastos faz comentários pertinentes sobre essa influencia: A preocupação dos primeiros gramáticos da língua portuguesa assim como a dos que as seguiram, era a imposição de um falar “popular”, isto é, da nova língua do Lácio que deveria ser imposta em lugar do latim, porem pautado no falar dos homens “doutos” da época, o que de acordo com as nossas idéias atuais a respeito do ensino de língua a falantes nativos. (1999, p. 258).

MD – p. 23 – (...) Para Perini (2000, p. 11): “Essa convicção tão generalizada se deve ao fato de que falamos com uma facilidade muito grande, de certo modo sem pensar, estamos acostumados a associar conhecimento a uma reflexão consciente, laboriosa e por vezes dolorosa”.

DD – p. 24 – (...). Como salienta Possenti (2001, p. 27): "o português é uma língua tão fácil que qualquer criança que nasce no Brasil (e em alguns outros lugares) a aprende em dois ou três anos".

M – p. 24 – É necessário que se tenha lúcido o que seja gramática, qual seu objetivo e o que seu estudo deve propiciar. (...).
DD – p. 24 - (...) Perini faz um comentário muito importante sobre esse assunto: Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham (ler ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar, e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles. (2000, p. 50).

DI – p. 24 – Ainda a esse respeito, Furtado (2001) aborda que quando o ensino prescritivo chega a ocupar a maior parte do tempo que é dedicado ao estudo da língua.
DD – p. 24 e 25 – O ensino de gramática na escola deve ser realizado, pois afinal é através dela que o aluno construirá uma linguagem mais elaborada, garantindo o acesso ao padrão mais valorizado da língua, como enfatiza Lobato (1978, p. 17): "apesar de criticada como cientifica, normativa, atomista, nacional, não-explícita, entre outros epítetos, temos de admitir que devemos a tradição gramática que remonta a antiguidade grego-romana boa parte da nossa informação gramatical". Para que esse ensino venha realizar-se se faz necessário que os objetivos escolares estejam voltados para a funcionalidade da língua, que esta esteja em interação. DD – p. 25 Neves (2003, p. 22) aponta um posicionamento referente ao ensino de gramática na sala de aula: "a natureza da gramática que se defende para uso escolar é, pois a de uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida pela observação da produção lingüística efetivamente operada".

DI – p. 25 – (…) Neves (2003), condena a forma tradicional de como a gramática é apresentada ao aluno, impossibilitando uma reflexão e um "pensar" sobre a língua. MD – p. 25- Segundo ela: Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento lingüístico é oferecida com o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. (NEVES, 2003, p. 18).

DD – p. 26 – (...) Para Travaglia, o trabalho com a gramática deve ser abordado, considerando sua pluralidade, vez que: A gramática não é um fato ou fenômeno singular, mas um fato ou fenômeno plural. Assim, sendo seu ensino nunca poderá ser algo que tem uma abordagem, finalidade ou metodologia única [...], precisamos estar preparados com os muitos aspectos ideológicos, políticos, educacionais envolvidos, dentre outros. (2003, p. 09).

MD – p. 26 – (...) Segundo o ponto de vista de Resende: ensinar-se um conjunto de regras que jamais serão observadas... transmitem-se listas e mais listas que serão (felizmente) esquecidas... usam-se textos para pretensos exercícios de leitura... dotam-se livros didáticos convenientes com uma tradição estática e preconceituosa, sem compromisso algum com o falar real do individuo... (2003, p. 06)

DI – p. 27 – Travaglia (2001) faz a divisão de alguns tipos de gramática, que segundo ele são refletidas nas aulas de língua portuguesa, nas quais uma irá predominar.

DD – p. 27 – (...) No dizer de Travaglia (2001, p. 31): "a gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade". (...).

MD – p. 27 – (...) Nesse tipo de gramática segundo Murrie (1994, p. 72): "não há certo ou errado, porem há diversas manifestações lingüísticas, variando de acordo com as condições de uso".

MD – p. 28 – (...) Na concepção dessa gramática, conforme Travaglia (2001, p. 29): "não há o erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa".

DD – p. 28 e 29 – (...) No entanto, como aborda Travaglia (2001, p. 41): "ao mesmo tempo em que reconhece a variação lingüística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escola valorativa". Porém se acredita que se deve adequar o uso da linguagem as diferentes situações de comunicação, não há como nas atividades de ensino aprendizagem trabalhar apenas com uma das variedades, MD a culta, pois conforme Neves (2003, p. 35): "a heterogeneidade não é adventícia a linguagem, pelo contrario, é fator de adequação e eficiência, e afinal, é qualidade e não defeito é solução e não problema".

MD – p. 29 – Segundo Neves (2003, p. 94): "cabe a escola dar vivencia plena da língua materna, todas as modalidades tem de ser valorizadas" (faladas e escrita, padrão ou não), o que, em ultima análise significa que todas as práticas discursivas devem ter em seu lugar na escola.

MI – p. 32 – (...) De acordo com Castilho (1998) o professor de língua portuguesa se defronta em seu dia-a-dia com três grandes dilemas: a crise social, a crise cientifica e a crise do magistério.

DI – p. 32 – A segunda crise apontada por Castilho, configurou-se basicamente pela existência de correntes diferenciadas, em torno da linguagem.

DD – p. 33 – (...) Como bem lembra Castilho (1998, p. 12): "os professores que tem trinta ou mais anos de idade aprenderam, na Universidade a considerar a língua como fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal e tomando-se a sentença como seu território máximo de atuação".

DD – p. 33 – Castilho ainda ressalta os grandes problemas que a atual geração de educadores precisam enfrentar: "reciclar-se, reagir contra o circulo de incompetência e de acriticismo que se fechou a volta do ensino brasileiro, e lutar pela valorização da carreira" (1998, p. 13).

DD – p. 34 – (...) Este pensamento está em consonância com os PCNs (2001, p. 30) quando expressam: "além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento

educativo continuo, sistemático, para que o professor se desenvolva como profissional de educação".

DD – p. 34 – Mas, como argumenta Foira: o que de fato vem ocorrendo é que, mas uma vez, o discurso liberal vem fazendo suas proclamações quanto a democratização e a modernização do ensino, com vistas a erradicar o fracasso escolar da escola, cujos índices de repetência e evasão escolar vêm se mantendo praticamente inalterado a varias décadas, sem, no entanto, investir de maneira sistemática em uma melhor formação dos professores. (1996, p. 108).

DI – p. 34 – (...) Outras tendências que não se preocupam somente com a relação entre linguagem e pensamento e as quais acreditam na existência de um falante "real" e não ideal, com defendia Chomsky; desenvolveram-se, com princípios voltados para heterogeneidade e dialogicidade da língua.

MD – p. 34 – (...) De acordo com os PCNs (2001, p. 29): "o desempenho dos alunos remete-nos diretamente a necessidade de considerarem aspectos relativos a formação do professor".

DD – p. 35 – (...) Essa idéia é reforçada por Aparício: [...] na tentativa de compatibilização entre a prática e as novas orientações teórico-metodológicas, os professores promovem confusões e equívocos em suas intervenções em sala de aula, constroem conceitos não previstos pelas orientações teórico-metodológicas. (2001, p. 182).

MD – p. 35 – (...) Travaglia faz considerações relevantes sobre o trabalho da Universidade. Para o autor: A Universidade além de atuar na educação lingüística como formadora de usuários tem dois compromissos complementares como perspectiva de desafio: primeiro o de por meio da pesquisa em Lingüística Aplicada, desenvolver e divulgar conhecimentos que representem subsídios para o trabalho de educação lingüística, e segundo, o de formar educadores para realizar e a desejada e competente educação lingüística das pessoas dentro de uma cultura. (2003, p. 30).

DI – p. 35 – Neves (2003) defende a construção de um trabalho que tem como foco a linguagem em condições reais de funcionamento e para isso é necessário que se finque a pesquisa lingüística na valorização do uso lingüístico e do usuário da língua. DD – p. 36 - A esse respeito, pontua Neves: Penso na constituição de um material de referencia teórica e prática para análise das relações entre gramática e uso lingüístico, e portanto, entre organização lingüística e interação na linguagem, um material de base para uma gramática escolar do português assentada na assunção de que tratamento escolar da linguagem, não pode faltar a orientação preparada pela ciência lingüística. (2003, p. 18).

DD – p. 36 – (...) Além desses aspectos, Pereira acrescenta que: o mais importante é o entusiasmo, a paixão por aquilo que se faz acreditar que se é capaz, pelo menos de mudar aquela turma, as pessoas que estão ali, naquele momento, em algumas horas, em um semestre, em um ano, porque naquele breve tempo poderá, além de ensinar, 'despertar' o desejo por mais 'instigar' a procura do conhecimento de pessoas especiais. (2000, p. 246).

DI – p. 36 – (...) Ele deve dialogar e interagir com o aluno. Pereira discute e apresenta uma visão com a qual compartilhamos. MD – p. 36 – Para a autora, o perfil do professor de língua portuguesa assim pode ser definido: "não limitado ou escravo de livros e teorias, mas

antenado a vida, comprometido tanto com a tradição quanto a modernidade, evoluindo sem temer o novo, fiel a sua consciência sempre e preocupado em dar e fazer melhor" (2000, p. 247).

MD – p. 37 – (...) E para desenvolver um trabalho consistente é importante conhecer e nos relacionamentos bem com esse objeto, de representação da língua, conforme as palavras de Orlandi: Conhecer esta história permite-nos formar quadros capazes de compreender os processos de construção da língua nacional para ensiná-la, e tornar-nos aptos a compreender a natureza e extensão das políticas lingüísticas que dizem respeito a língua nacional e as outras faladas no Brasil, considerando a própria produção de um conhecimento sobre essas línguas. (2002, p. 162).

DD – p. 37 – (...) Bagno faz um comentário acerca da essência do professor nesta mudança: Da parte do professor em geral, e do professor de língua em particular, essa mudança de atitude deve refletir-se na não aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho: a norma culta. (2002, p. 115).

DD – p. 38 – (...) Sob essa perspectiva Bagno ressalta: [...] é indispensável que o professor procure, tanto quanto possível, estar sempre a par dos avanços das ciências da linguagem e da educação: lendo literatura cientifica atualizada, assinando revistas especializadas, filiando-se a associações profissionais, freqüentando curso em universidades, aderindo a projetos de pesquisa, participando de congressos, levantando suas dúvidas e inquietações em debates e mesas redondas... (2002, p. 16).

DI – p. 38 – (...) Como lembra Bagno (2003) a mudança lingüística é inevitável como a própria mudança de tudo o que existe no universo. (...).

DI – p. 38 – Ainda com influencia nos estudos de Bagno, quando este relata sobre as tarefas do ensino de língua na escola, destacamos a passagem em que o autor discute (nos mostra) o uso efetivo das pesquisas lingüísticas como eixo de uma prática pedagógica mais próxima da realidade do aluno.

MD – p. 38 – De acordo com as palavras desse lingüista: "para desatar esses muitos nós é necessário que os resultados das investigações lingüísticas ultrapassem a esfera acadêmica e se tornem instrumentos sociais efetivos para a mudança das concepções de língua que vigoram em nossa sociedade" (2003, p. 151).

ME5

DD – p. 16 – Cunha e Cintra (2001) iniciam suas explicações e exposições de regras em relação a concordância verbal fazendo uma espécie de comentário: A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDANCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conforma-se ao número e a pessoa do sujeito. (2001, p. 496).

DI – p. 16 – Estes muitos autores (2001) acrescentam ainda que a concordância evita a repetição do sujeito, que pode ser indicada pela flexão verbal a ele ajustada.

DD – p. 16 – Já na gramática de Pasquale e Ulisses, o discurso em relação a esse fenômeno da concordância é altamente prescritiva: "o verbo e o sujeito se ligam pelo mecanismo da concordância: o sujeito, verbo singular; sujeito no plural, verbo no plural" (2003, p. 466).

DI – p. 16 – (...) Barros (1991) inicia a discussão sobre este aspecto gramatical com exemplificações prototípicas: eu proclamo que só a educação faz um homem feliz.

DI – p. 17 – Rocha Lima (1999), por sua vez, introduz este assunto de forma direta, fazendo referencia aos casos gerais, que segundo ele reduzem-se a duas regras.

DI – p. 17 – Já Bechara (1999), explicita um conceito semelhante aos demais gramáticos aqui abordados, mas em suas orientações normativas acrescenta dois paradigmas, duas visões em que se pode realizar-se a concordância verbal:

DI – p. 17 – Antes de tecer as regras gerais de concordância verbal, como o próprio Bechara (1999) classifica em outros casos, ele enfatiza que é preciso estar atento a liberdade de concordância que a língua portuguesa oferece, para não causar dúvida ou contradições, principalmente no que se refere a língua oral, pois o fluxo de pensamento é muito grande e instantâneo, não tendo muitas vezes tempo para estruturar a oração. DI A língua escrita, segundo Bechara (1999) é mais formalmente elaborada, dispondo de meios para evitar certas discordâncias.

DI – p. 18 – (...) Neste caso, Bechara (1999) ressalta que a língua moderna impõe apenas a condição estética, soando desagradável ouvirmos construções do tipo: - A gente vamos.

MD – p. 18 – (...) Segundo Pasquale e Ulisses (2003), a concordância deve ser feita no plural, obedecendo ao seguinte esquema: a primeira pessoa prevalece sobre a segunda pessoa, que por sua vez, prevalece sobre a terceira. DI – p. 18 e 19 - Ainda com base esses autores, existe dentro deste mesmo espectro uma particularidade: quando o sujeito composto é formado por um elemento de segunda e um de terceira pessoa é possível empregar o verbo na terceira pessoa do plural, pois se encontram casos como estes em muitos dos bons escritores (Pasquale e Ulisses, 2003).

DI – p. 19 – Savioli (1989, p. 478) adota de forma mais esquematizada a mesma posição sobre esta norma, quando diz: o verbo vai para o plural na pessoa gramática de numero mais baixo:

DI – p. 19 – Nessa gramática, encontramos, com relação a esta mesma regra, uma exceção, pois menciona, assim como a gramática de Pasquale e Ulisses (2003) uma observação referente a constituição do sujeito com os pronomes de 2ª e 3ª pessoa, porem a exemplificação utilizada por DI Savioli referencia-se da anterior, para ele essa particularidade se deve ao pouco uso da segunda pessoa em grande parte do território nacional.

DD – p. 19 – Cunha e Cintra (2001) a exemplo das gramáticas já citadas explicitam as mesmas normas em relação a concordância com o sujeito composto, contudo fazem uma reflexão mais pertinente. Em sua visão: Na língua corrente do Brasil, evitem-se as formas do sujeito composto que levam o verbo a 2ª pessoa do plural, em virtude do desuso do tratamento

vós e também da substituição do tratamento tu por você, na maior parte do país. (2001, p. 498).

DI – p. 20 – Verificamos que este caso de concordância com sujeito composto é ressaltado por Rocha Lima (1999) como pertencentes a regra geral e não como um caso particular. As regras estabelecidas por este pesquisador são as normas elencadas por Savioli (1989), já apresentadas neste texto.

DD – p. 20 – No que se refere ao caso (de exceção) em que o sujeito é formado pela 2ª e 3ª pessoa, Rocha Lima (1999) assim com os demais gramáticos, apresenta a sua posição. De acordo com suas reflexões: Deve notar-se que não é fácil documentar a sintaxe canônica, isto é tu + ele = vós na linguagem contemporânea do Brasil. Entre nós o uso corrente culto, assim oral como escrito, parece inclinar para a concordância na 3ª pessoa do plural. (1999, p. 389).

DD – p. 20 – Em relação a este caso, Bechara (1999) manifesta a mesma postura expressa pelos outros gramáticos, e, a esse respeito, faz a seguinte observação: Ou porque avulta como idéia principal o ultimo sujeito ou porque, na língua contemporânea, vai desaparecendo o tratamento “vós”, nestes casos, a norma consagrou o verbo na 3ª pessoa do plural. (1999, p. 556).

DI – p. 20 – Este tipo de concordância como os próprios Pasquale e Ulisses (2003) salientam, é absolutamente particular, rica em detalhes.

DI – p. 21 – Dentre estas varias construções destacam-se na Gramática da Língua Portuguesa de Pasquale e Ulisses (2003) as constituídas com base nos seguintes casos:

DI – p. 21 – Estes mesmos casos são ressaltados por Savioli (1989), sendo modificados apenas os exemplos que os ilustram.

DI – p. 21 – Barros (1991) expõe situações bastantes fragmentas, ele faz referencia apenas ao modo como deve ser feita a concordância do verbo ser nas expressões que indicam tempo: o verbo ser nas expressões indicativas de datas ou horas se torna impessoal, mas concorda com o vocábulo horas ou dias, ou com o numeral que acaso o representa (1991, p. 256).

DI – p. 22 – Cunha e Cintra (2001) argumentam que tal concordância explica-se pela tendência que tem nosso espírito a preferir destacar como sujeito o que representamos por palavra nacional, pois esta alude a realidade mais evidente.

DI – p. 22 – Ainda com base nas prescrições normativas de Cunha e Cintra (2001) se o sujeito for nome de pessoa ou pronome pessoal o verbo ser faz, normalmente, a concordância com ele, qualquer que seja o numero do predicado. Este caso é abordado por Rocha Lima (1999) e Bechara (1999) através das mesmas palavras.

DI – p. 22 – Rocha Lima (1999) faz a discussão referente a concordância especial do verbo ser através de seis casos, ou quais todos já foram aqui descritos sobre a ótica de outros gramáticos.

DI – p. 23 – Através de exemplos prototípicos como “Eram tudo travessuras de criança” Rocha Lima (1999) apresenta a sintaxe da concordância do verbo ser em orações em que o sujeito é um pronome interrogativo ou demonstrativo e o predicativo um substantivo plural. Essa norma é abordada por Cunha e Cintra (2001).

DI – p. 23 – (...) Em exposição, Bechara (1999) estabelece alguns casos em que o verbo ser se acomoda ao predicativo, especialmente quando se acha no plural, dentre eles esta o sujeito formado por pronomes interrogativos, discutidos por Rocha Lima (1999), já mencionado neste trabalho.

MI – p. 23 – Segundo Bechara, tendo a ir para o plural construções em que o verbo (ser) e empregado, impessoalmente nas indicações de horas, datas distancias. DI – p. 23 Rocha Lima (1999) prescreve essa mesma orientação, segundo ele quando o verbo ser é usado impessoalmente a concordância efetiva-se com o predicativo.
MI – p. 23 – (...) Tradicionalmente sabe-se que o pronome se exerce diferentes funções dentre as quais, segundo a gramática normativa (como enfatiza Pasquale e Ulisses 2003), há duas de particular interesse para a concordância verbal:

DD – p. 24 – Barros (1991) apesar de adotar os mesmos moldes tradicionais, salienta sua fala através das tendências, das variações existentes neste caso. São deles as palavras: É moeda corrente considerar o “se” do exemplo: vendem-se animais domésticos de particular apassivadora. “Animais domésticos” sujeito do verbo passivo, flexionando o verbo por força de conseqüência, no plural concordando come esse sujeito. É a corrente mais vulgarizada. Afirma-se que a frase equivale a “animais são vendidos”. (1991, p. 254).

MI – p. 24 – Segundo Rocha Lima (1999) mercê atenção especial construção do tipo regulam-se relógios.

DI – p. 24 – A Moderna Gramática Portuguesa de Bechara (1999) aborda esse mesmo caso sob o título: “A concordância” com o verbo na passiva pronominal, explicitando que a língua padrão pede que o verbo com o termo que a gramática aponta como sujeito.

DI – p. 25 – (...) Esse pensamento é reforçado por Sherre (2002) quando diz que a variação da concordância é parte inerente de nosso sistema lingüístico como também do francês, inglês, espanhol e de tantas outras línguas.

MI – p. 25 – Em se tratando do sistema de concordância, respaldados em pesquisadores como Lapa (1991), é que nos permite refletir, questionar e argumentar sobre as verdades absolutas expostas pela gramática tradicional. MI Segundo este autor os exemplos da língua antiga autorizam as maiores irregularidades da língua moderna.

DD – p. 27 – Com relação a este assunto, posicionam-se Berlinck, Augusto e Scher: Nossas gramáticas se mostram, por vezes, distantes da realidade lingüística, porque seu objetivo não é, em geral descrever a língua em toda sua complexidade. Elas pretendem apresentar as regras que caracterizam uma das modalidades da língua – a norma culta, ou seja, aquela variedade utilizada em contextos de maior formalidade, que é principalmente escrita e que, na visão tradicional, corresponde a manifestação mais “correta” da língua. (2004, p. 209).

DI – p. 28 – Partindo do pressuposto de que a concordância é uma das principais dificuldades do usuário da língua portuguesa, a professora Baccega no livro intitulado "Concordância Verbal" apresenta e discute procedimentos e possibilidades oferecidas pela língua a que esse aspecto da gramática, que se analisado, e conscientizados contribuirão para os propósitos de comunicação.

MD – p. 28 – Segundo Roca – Pons: Se a concordância significa pôr-se ou esta em algum aspecto, as condições em que ela se realiza ser iguais para os termos que "concordam". No entanto um deles é o que impõe a concordância a que tem de submeter-se o termo menos importante. (1976, p. 335).

MD – p. 28 – Para Said Ali, a concordância: Não é como parecerá a primeira vista necessidade pela lógica. Repetir um termo determinante ou informativo o gênero, numero ou pessoa já marcados no termo determinado de que se fala é antes uma redundância. (1971, p. 279).

DI – p. 29 – Baccega realiza algumas reflexões sobre essas indagações e já ressalta que existe uma grande distancia entre as normas presentes nos compêndios gramaticais e o seu uso concreto, real.

DI – p. 29 – Baccega na busca de mostrar que a linguagem é um meio de interação que além de informar provoca mudanças nos interlocutores, traz como suporte para suas investigações sintáticas, especificamente da concordância, verbal, ma ciência, que analisa a linguagem do ponto de vista da expressividade – a Estilística – Segundo as orientações destes pesquisadores a concordância verbal compõe o estilo e este supõe escolhas que dependerão das idéias do locutor, os quais são concretizados nos discursos.

MD – p. 30 – Conforme aponta Baccega: É de fundamental importância que o produtor de textos tenha claro que ele é o dono do seu texto, e que, conhecedor das possibilidades lingüísticas, tenha coragem para suplantar as referencias da norma padrão, quando, senhor dos seus objetivos, assim o desejar. (1989, p. 09).

DI – p. 30 – (...) Como pontua Baccega, a concordância verbal é um dos pólos mais férteis da língua portuguesa, mas nem sempre podemos aceitar toda fantasia e criatividade, há a necessidade de uma certa ordem, o falante precisa compreender que a linguagem é um instrumento de dominação e libertação.

M – p. 31 – Diante das discurssões elencadas pela professora Baccega em relação a gramática oficial, é inevitável o questionamento: faze-se necessário ensinar gramática. Com? Com base nas reflexões da mesma, o ensino de gramática na escola deve ser realizado, pois afinal é através dela que o aluno construirá uma linguagem mais elaborada, garantindo o acesso ao padrão mais valorizado da língua. (...) DI Como enfatiza a autora, o que o professor não deve é normatizar cegamente todas as expressões lingüísticas, na tentativa comprovadamente infrutífera de uniformizar todos os falantes, em todas as situações.

DI – p. 32 – Um outro ponto interessante, presente na abordagem de Baccega, diz respeito a concordância ideológica – aquela efetivada de acordo com o sentido.

DD – p. 32 – Said Ali assim se manifesta sobre o uso da concordância: Estas regras dão idéia de prática da concordância em traços muitos gerais. Não se aplicam a todos os casos, e quando aproveitáveis, não podem ter a pretensão de valerem sempre o rigor próprio das formulas matemáticas. Notaremos para alguns deles não uma, mas duas concordâncias que se contrariam, e que se justificam em épocas sucessivas. (...). De ordenario, quando se diz que certo termo deve concordar com outro, tem-se em vista a forma gramatical de referencia. Dúzia, povo embora exprimam pluralidade, multidão de seres, considera-se por causa da forma, como nomes no singular. Há contudo condições em que se despreza o critério da forma, e, atende não apenas a idéia representada pela palavra, se faz a concordância com aquilo que se tem em mente. (1971, p. 280).

DI – p. 33 – A partir da reflexão propiciada por Baccega através de suas investigações, reafirma-se a importância da escola trabalhar com as diferentes modalidades e registros. As tendências da norma – padrão, como as outras possibilidades efetividades pelos usuários no seu dia-a-dia precisam fazer-se presentes na sala de aula. Esse princípio é compartilhado por Travaglia (2003).

DD – p. 34 – Bastos comenta sobre esta influencia: A preocupação dos primeiros gramáticos da língua portuguesa assim como a dos que os seguiram, era a imposição de um falar "popular", isto é, cada nova língua do Lâncio que deveria ser imposta em lugar do latim, porem pautada no falar dos homens "doutos" da época, o que está de acordo com as nossas idéias atuais a respeito do ensino de língua a falantes nativos (1999, p. 258).

MI – p. 34 – (...) Segundo as pesquisa de Neves (2003) primordialmente se organizam atividades de simples rotulação, reconhecimento e subclassificação de entidades (classes e funções), o que fica entendido que a gramática acionada pelo falante de uma língua ao organizar a sua linguagem se esgota na organização da oração.

DI – p. 34 – A partir dessa concepção de língua e dos métodos utilizados configura-se o ensino de gramática, como bem lembra Neves (2003), em imposição de parâmetros, os quais servem para sistematização, segundo prescrições mecânicas, orações artificiais, especialmente construídas para tal exercitação.

DD – p. 35 – (...) Prestes declara: O ensino de gramática, contudo, não deve permanecer na base da regra pela regra, explicada e exercitada com palavras e frases soltas. Não adianta também utilizar textos apenas como pretextos, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases e continuando-se com um ensino meramente normativo e classificatório. (1996, p. 25).

DD – p. 35 – (...) Ensinar e estudar gramática não é exaltar regras e estruturas, considerando-as únicas e imutáveis devemos estar atentos quanto as diferenças entre a regra e o uso, a norma e a funcionalidade, como assinala Dik: Se quisermos que as crianças falem e escrevam melhor, queremos que elas exerçam plenamente sem bloqueios, sua capacidade natural de falantes, queremos que elas obtenham o domínio da língua particular que falam – o português, queremos que, nas suas atividades interlocutivas, elas consigam que as interpretações recuperem na melhor medida possível as intenções, já que essa é a meta de eficiência do processamento da interação verbal. (1997, p. 35).

DD – p. 35 – (...) Essas práticas são vivenciadas regularmente nas escolas ano após ano como diz Resende: "o ensino de língua portuguesa que ainda campeia em nosso sistema de ensino, na sua maior parte, é que se apresenta como algo realmente difícil de se compreender" (2003, p. 4-5).

MD – p. 36 – (...) Nesse tipo de gramática segundo Murrie "não há certo ou errado, porém há diversas manifestações lingüísticas, variando de acordo com as condições de uso" (1994, p. 72).

MD – p. 36 – (...) Na concepção dessa gramática, conforme Travaglia "não há erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa" (2001, p. 29).
DD – p. 37 – (...) No entanto, como aborda Travaglia "ao mesmo tempo em que reconhece a variação lingüística com um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escola valorativa" (2001, p. 41). (...) MD p. 37 – pois conforme Neves "a heterogeneidade não é adventícia a linguagem, pelo contrario, é fator de adequação e eficiência, e afinal, é qualidade, e não defeito, é solução e não problema" (2003, p. 35).

MD – p. 37 – Segundo Neves "cabe a escola dar vivencia plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser valorizadas" (2003, p. 94).

MI – p. 39 – (…) De acordo com Castilho (1998), o professor de língua portuguesa se defronta em seu dia-a-dia com três grandes dilemas: a crise social, a crise cientifica e a crise do magistério.

DI – p. 39 – A segunda apontada por Castilho configure-se basicamente pela existência de correntes diferenciadas, em torno da linguagem. DD – Como assinala Castilho "os professores que tem hoje trinta ou mais anos de idade aprenderam, na Universidade a considerar a língua como fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal e tomando-se a sentença como seu território máximo de atuação" (1998, p. 12).

DD – p. 40 – Castilho ainda ressalta os grandes problemas que a atual geração de educadores precisam enfrentar: "reciclar-se, reagir contra o círculo de incompetência e de acriticismo que se fechou a volta do ensino brasileiro, e lutar pela valorização da carreira" (1998, p. 13).

DD – p. 40 – (...) Este pensamento está em consonância com os PCNs quando expressam: "além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo continuo, sistemático, para que o professor se desenvolva como profissional de educação" (2001, p. 30).

DD – p. 40 – Mas, como argumenta Foina: O que de fato vem ocorrendo é que, mais uma vez, o discurso liberal vem fazendo suas proclamações quando a democratização e a modernização do ensino, com vistas a erradicar o fracasso escolar da escola, cujos índices de repetência e evasão escolar vêm se mantendo praticamente inalterados a várias décadas, sem, no entanto, investir de maneira sistemática em uma melhor formação dos professores. (1996, p. 108).

DD – p. 41 – (...) De acordo com os PCNs: "o desempenho dos alunos remete-nos diretamente a necessidade de considerarem aspectos relativos a formação do professor" (BRASIL, 2001, p. 29).
DD – p. 41 – (...) Essa idéia é reforçada por Aparicio: [...] na tentativa de compatibilização entre a prática e as novas orientações teórico-metodológicas, os professores promovem confusões e equívocos em suas intervenções em sala de aula, constroem conceitos não previstos pelas orientações teórico-metodológicas. (2001, p. 182).

MD – p. 41 e 42 – (...) Travaglia faz considerações relevantes sobre o trabalho da Universidade. Para o autor: A Universidade além de atuar na educação lingüística como formadora de usuários tem dois compromissos complementares como perspectiva de desafio: primeiro o de por meio da pesquisa em Lingüística Aplicada, desenvolver e divulgar conhecimentos que representem subsídios para o trabalho de educação lingüística, e segundo, o de formar educadores para realizar e a desejada e competente educação lingüística das pessoas dentro de uma cultura. (2003, p. 30).

DI – p. 42 – Neves (2003) defende a construção de um trabalho que tem como foco a linguagem em condições reais de funcionamento e para isso é necessário que se finque a pesquisa lingüística na valorização do uso lingüístico e do usuário da língua.
DD – p. 42 - A esse respeito, pontua Neves: Penso na constituição de um material de referencia teórica e prática para análise das relações entre gramática e uso lingüístico, e., portanto, entre organização lingüística e interação na linguagem, um material de base para uma gramática escolar do português assentada na assunção de que tratamento escolar da linguagem, não pode faltar a orientação preparada pela ciência lingüística. (2003, p. 18).

DD – p. 42 – (...) Além desses aspectos, Pereira acrescenta que: o mais importante é o entusiasmo, a paixão por aquilo que se faz acreditar que se é capaz, pelo menos de mudar aquela turma, as pessoas que estão ali, naquele momento, em algumas horas, em um semestre, em um ano, porque naquele breve tempo poderá, além de ensinar, 'despertar' o desejo por mais 'instigar' a procura do conhecimento de pessoas especiais. (2000, p. 246).

DI – p. 43 – (...) Ele deve dialogar e interagir com o aluno. Pereira discute e apresenta uma visão com a qual compartilhamos. MD Para a autora, o perfil do professor de língua portuguesa assim pode ser definido: "não limitado ou escravo de livros e teorias, mas antenado a vida, comprometido tanto com a tradição quanto a modernidade, evoluindo sem temer o novo, fiel a sua consciência sempre e preocupado em dar e fazer melhor" (2000, p. 247).

DD – p. 43 – (...) E para desenvolver um trabalho consistente é importante conhecer e nos relacionamentos bem com esse objeto, de representação da língua, conforme as palavras de Orlandi: Conhecer esta história permite-nos formar quadros capazes de compreender os processos de construção da língua nacional para ensiná-la, e tornar-nos aptos a compreender a natureza e extensão das políticas lingüísticas que dizem respeito a língua nacional e as outras faladas no Brasil, considerando a própria produção de um conhecimento sobre essas línguas. (2002, p. 162).

DD – p. 44 – (...) Bagno faz um comentário acerca da essência do professor nesta mudança: Da parte do professor em geral, e do professor de língua em particular, essa mudança de atitude deve refletir-se na não aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho: a norma culta. (2002, p. 115).

DD – p. 44 – (...) Sob essa perspectiva Bagno ressalta: [...] é indispensável que o professor procure, tanto quanto possível, estar sempre a par dos avanços das ciências da linguagem e da educação: lendo literatura cientifica atualizada, assinando revistas especializadas, filiando-se a associações profissionais, freqüentando curso em universidades, aderindo a projetos de pesquisa, participando de congressos, levantando suas dúvidas e inquietações em debates e mesas redondas... (2002, p. 16).

DI – p. 44 – (...) Como lembra Bagno (2003) a mudança lingüística é inevitável como à própria mudança de tudo o que existe no universo. (...).

MD – p. 44 e 45 – De acordo com as palavras desse lingüista: “para desatar esses muitos nós é necessário que os resultados das investigações lingüísticas ultrapassem a esfera acadêmica e se tornem instrumentos sociais efetivos para a mudança das concepções de língua que vigoram em nossa sociedade” (2003, p. 151).

MG6

M – p. 16 – Infelizmente, esse conceito não é bem aceito por uma quantidade considerável de pessoas, pois estas desqualificam o ensino de línguas, especificamente a língua inglesa, como sendo uma disciplina totalmente desnecessária para a formação do individuo. DD - p. 16 – Segundo Moita Lopes (1996, p. 127), "[...] as línguas estrangeiras sai frequentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz da escola pública". (...) DI – p. 16 – Na verdade, ninguém conclui o ensino médio com o mesmo nível de domínio de outras matérias que se exige das línguas estrangeiras (MOITA LOPES, 1996).

MI – p. 17 – Segundo Costa (1987), é notório que ao mesmo tempo que, as línguas estrangeiras foram desvalorizadas nos currículos das escolas públicas, no setor particular, a procura aumentou de forma significante, crescendo o número de cursos em língua estrangeiras.

MI – p. 18 – O Fato é que as línguas estrangeiras estão no currículo oficial, e é responsabilidade dos especialistas torna-las possíveis de serem aprendidas no contexto escolar, para que os setores da sociedade que não disponham da oportunidade de freqüentar cursos de línguas estrangeiras possam aprendê-las. Assim, de acordo com as afirmações mencionadas, torna-se explicito que a ausência de acesso a este tipo de conhecimento no currículo contribui muito mais para a criação de uma educação para as classes oprimidas, que certamente excluiria um tipo de conhecimento educacional supervalorizado socialmente.

DD – p. 18 – A justificativa social para a aprendizagem de línguas estrangeira no Brasil, tem preocupado os que estão envolvidos com o ensino, pois como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 20), "A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade". (...). MD - De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, P. 20) "[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeiras no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem".

DD – p. 18 e 19 – Como se apresenta justificado também em Moita Lopes (1996, p. 130) "[...] considerar o inglês no Brasil como um recurso para a comunicação oral parece negar qualquer relevância social para a sua aprendizagem". (...).

DI – p. 19 - Moita Lopes (1996) enfatiza que os únicos exames formais de línguas estrangeiras envolvem nada mais que a habilidade de leitura e que, em alguns exames de seleção para programas de pós-graduação, o conhecimento de uma língua estrangeira é especifico. (...). DD Segundo os PCNs, (BRASIL, 1998, p. 20), "[...] a leitura atende, por um lado, as necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidades que o aluno pode usar em seu contexto social imediato".

MI – p. 19 – Segundo Moita Lopes (1996) é comum que mesmo os alunos das classes média e alta, que normalmente freqüentam cursos particulares, percam a fluência alcançada no curso por não terem a oportunidade de uso efetivo. (...) MD Segundo Moita Lopes (1996, p. 131) "A leitura é a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar automaticamente [...]". Ainda em Totis (1991, p. 23) "[...] saber ler em inglês ajuda a aprofundar conhecimentos anteriores e permitir a aquisição de informações novas que, a maioria das vezes, como já foi mencionada, não são veiculados em português". (...).

DI – p. 20 - Dessa forma a necessidade de um programa de ensino de línguas estrangeiras voltado para o ensino de leitura é derivada da justificativa social do inglês no país e do fato de que um programa de ensino centrado nas quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever), concebidas como objetivos de ensino, é irrealizável no contexto das escolas públicas brasileiras, como apresenta Moita Lopes (1996).

DD – p. 20 – Contudo, é de grande relevância refletir a seguinte afirmação de Almeida Filho (1998, p. 36): "O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua".

DD – p. 21 – (...) Conclui-se então, com base na afirmação apresentada por Moita Lopes (1996, p. 134), que "[...] a aprendizagem da leitura em língua estrangeira fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado, via discurso escrito, que pode ser ampliada mais tarde através do discurso oral, caso o aprendiz venha a precisar".

DD – p. 22 – (...) Como consta justificado nos PCNs (BRASIL, 1998, P. 38): "Essas características do mundo moderno têm, por certo, implicações importantes para o processo educacional como um todo, e particularmente, para o ensino de línguas na escola. Se essas megatendencias forem descrições exatas do panorama futuro, é importantes que se considere como preparar os jovens para responderem as exigências do novo mundo".

MI – p. 22 – (...) Segundo os PCNs, a maioria das propostas educativas no ensino de línguas já oferece uma abordagem comunicativa, mas as atividades, em geral, ainda exploram a estrutura gramatical fora de qualquer contexto. Ou seja, a gramática é vista como algo desvinculado das situações de contado interpessoal e dos textos disponíveis na vida real (livros, revistas, internet, canções).

MD – p. 23 – Segundo Celani (1995, apud MOITA LOPES, 1996, p. 131), "[...] a única justificativa social para a aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, especialmente do inglês, tem a ver com o uso do inglês como um instrumento de leitura".

MI – p. 24 – (...) É possível perceber em Totis (1991), vários pontos de vista em relação ao ensino de línguas, que desafiam a visão tradicional, que indubitavelmente continuam influenciando muitos professores em sala de aula.

MD – p. 24 – Desse modo, a leitura é vista como um processo comunicativo complexo no qual a mente do leitor interage com o texto em uma determinada situação ou contexto. Segundo Totis (1991, p. 34) "Ao processar essa informação, o leitor efetua as predições mais

confiáveis por meio de processos cíclicos de estratégias de colheita de amostragem, predição, testagem e confirmação".
DD – p. 25 – (...) Totis (1991, p. 35) descreve: "Os alunos precisam se tornar menos dirigidos pelo texto e mais orientado para as estratégias, ao aprenderem a proceder a colheita de amostragem, predição, confirmação e rejeição de hipóteses que formulam ao ler".

MD – p. 25 – (...) Segundo Totis (1991) o desenvolvimento das habilidades de leitura não deve ser feito através da chamada leitura linear seguida de tradução de cada palavra do texto. Essa leitura linear seguida de tradução linear é consumidora de tempo, além de nada contribuir para a melhoria das habilidades de leitura. Ao contrario, a autora apresenta um processo de leitura que engloba varias estratégias e técnicas. DI Totis (1991) ressalta que uma das primeiras tarefas do professor é fazer com que o aluno tenha uma aproximação com o texto de língua estrangeira da mesma forma que ocorreria em língua materna, fazendo uso do seu conhecimento de mundo através da predição. DI Portanto, para a autora o objetivo da predição de textos é preparar o aluno mentalmente para a leitura, estimulando-o a pensar sobre o provável assunto do texto antes do inicio da leitura.

DI - p. 26 – Moita Lopes (1996) também apresenta um modelo de leitura que se diversifica dos demais. (...). DI O autor define um modelo de leitura que considera o processo de leitura envolvente tanto no que se refere as informações encontradas nas páginas impressas, quanto nas informações que o leitor traz para o texto. (...).
DI p. 26 - Moita Lopes (1996) seguindo a teoria de linguagem de Widdowaon, define tipos de conhecimentos que devem ser utilizados pelo leitor, para interpretar o discurso do escritor através de instruções dadas no texto, criando uma interação entra o seu mundo e o mundo do escrito, expresso no texto.

DI - p. 27 - Moita Lopes (1996), faz a descrição de artifícios que ativam a utilização do conhecimento esquemático necessário para a compreensão de um determinado texto.

MI – p. 27 – É notório a existência de semelhanças entre o modelo de leitura apresentado por Moita Lopes (1996) e as estratégias e técnicas mostradas por Totis (1991).

DI - p. 28 – Como se apresenta justificado em Costa (1987), o conhecimento em língua estrangeira é considerado um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas aos alunos em fase escolar, mas para a maioria da população.

MI – p. 28 – Segundo Totis (1991) é possível detectar a falta de definição dos objetivos da língua estrangeira enquanto componente curricular, pois a Lei nº 5.692/71, apesar de colocar a língua inglesa como primeira matéria da parte diversificada do currículo, sugere que sua inclusão aconteça apenas na presença de condições materiais e humanas para ser ministrada com eficiência. (...). DI p. 28 e 29 - A este respeito, Almeida Filho (1998) apresenta duas modalidades ao ensino de língua estrangeira: uma que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicas da escola enquanto instituição controladora do saber, e outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construção dos significados na interação com outros falantes/usuários da língua.

MI – p. 29 – Segundo Freitas (2003) outros aspectos a serem ressaltado em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira são justamente o contato com a complexidade de uma cultura diferente da sua própria., evitando, dessa forma uma limitação a uma só cultura, ajudando ambos, educador e educando, a não viverem sua cultura isoladamente, e, sem dúvida, o desenvolvimento de certos processos cognitivos, típicos da aprendizagem de uma língua, que podem servir de subsídios para um melhor desempenho nas demais áreas do conhecimento. MI É possível notar que Totis (1991) trata também desses aspectos, quando relata que a aprendizagem de uma língua estrangeira propicia ao educando uma reflexão crítica, além de levar o aprendiz a ter contato com a complexidade de uma cultura diferente da sua própria, evitando a limitação a uma só cultura.

DI - p. 30 – (...) Em outras regiões, a mesma foi, e continua sendo, classificada como simples atividade, sem nenhum caráter de promoção ou reprovação, geralmente ministrada fora do horário regular e fora do contexto de educação em que se enquadra o educando (BRASIL, 1998).

MD – p. 32 – (...) Segundo Celani (1984, apud, TOTIS, 1991, p. 15), "é atitude arbitrária e discriminatória excluir alguns indivíduos da alegria do encontro com o outro; [...] a sociedade deve sempre estar pronto a albergar o gênio. E o lugar de onde ele surge é quase sempre uma surpresa".

DI - p. 33 – (...) Um dos objetivos da formação dos professores é justamente leva-los a uma reflexão sobre sua própria prática, bem como usar as experiências de socialização que envolve os participantes do contexto escolar para atender os significados do ensinar e aprender, já que estes influenciam as práticas na sala de aula (CRISTOVÃO, 2002).

M – p. 34 – (...) É impossível se trabalhar, de maneira adequada, uma língua estrangeira sem a experiência de livros, fitas de vídeo e áudio, enfim, sem um laboratório onde os alunos possam ter um contato mais direcionado com o modo de falar de alguns falantes da língua em estudo.

ME6

DI - p. 12 – Não podemos deixar de mencionar o nome de Paulo Freire, que certamente é um dos pensadores seminais de pedagogia crítica. Para ele, a pedagogia crítica tem um sentido existencial profundo, é essencial. M Freire é internacionalmente conhecido como "pedagogo dos oprimidos". DD Incansavelmente, Freire (1996 apud COX e PETERSON, 2001, p. 13) reafirma que "a educação é um ato político e não encara-lo como tal é permitir que ele sub-repticiamente legitime e reproduza a política das classes dominantes, perpetuando as desigualdades sociais".

DD - p. 13 - Como encontramos justificado em COX e PETERSON, (2001, p. 14): "Nunca se falou tanto em crítica – consciência crítica, atitude crítica, educação crítica, professor crítico, aluno crítico, texto crítico, análise crítica – como nesses anos. Do mesmo modo, nunca se falou tanto em ideologia – ideologia burguesa, ideologia capitalista, ideologia dominante, aparelho ideológico de estado, contra ideologia".

DD - p. 13 e 14 – Como podemos notar um dos termos em evidencia, e que conquistou um espaço considerável no campo do ensino de línguas nos últimos anos tem sido a pedagogia crítica. Muitas são as discussões acerca desse assunto, por ser esse na maioria das vezes entendido de forma errônea e equivocada. “Pedagogia crítica é justamente isso, você se torna mais crítico em relação ao que você faz, as atitudes tomadas em sala de aula, se é isso, procuro ser bastante crítico comigo, porque eu fiz isso, porque deu certo, porque não deu ...” (COX e PETERSON, 2001, p. 27)
Ou também: “Pedagogia crítica é você pensar: “hoje a minha aula não foi bem, meu aluno estava ruim, mas e eu?”, para mim, pedagogia crítica é isso, e o dia-a-dia que te incomoda no sentido positivo, te faz pesquisar, refletir sobre sua própria ação [...] e refazer esse caminhar, eu não vejo que as coisas possam vir acabadas, enfim, é procurar entender melhor o que está acontecendo”. (COX e PETERSON, 2001, p. 27).

DD – p. 14 – Essas são concepções de alguns professores de língua inglesa ao se posicionarem diante do tema no texto “O professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação”, de Cox e Peterson. M – É perceptível que são poucos os professores que apresentam um certo conhecimento do que é a pedagogia critica, mesmo que superficialmente. (VER ESSA CITAÇÃO NOVAMENTE)

MD – p. 14 – Segundo Freire (apud, GIROUX, 1997, p. 123), “[...] estudar é uma tarefa difícil que requer uma atitude crítica e uma disciplina intelectual sistemática, adquiridas somente através da prática [...]”. Sobre tal definição, podemos perceber que muitos são agentes diretos para que a atitude crítica tanto do professor, quanto do aluno venha a acontecer.

DD - p. 15 – Para Giroux (1997), p. 124): “[...] os educadores críticos precisam desenvolver um discurso, que por um lado possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa tela de relações de cultura e poder, por outro, enquanto locais socialmente constituídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas”.
DI - p. 15 e 16 – Como consta em Moita Lopes (1996) uma das questões centrais a serem discutidas é justamente sobre algumas atitudes de professores e alunos de inglês em relação a cultura estrangeira e a ênfase que o ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira vem recebendo devido a um interesse teórico, pelas regras sociais do uso da língua e suas aplicações no sentido de línguas estrangeiras.

MD – p. 16 – (...). Segundo a definição de Moita Lopes (1996, apud, COX e PETERSON, 2001, p. 18) que diz: “O ensino com base na motivação integrativa (desejo de se identificar com/pertencer a cultura do outro) e com ênfase na habilidade oral deve ser repensada no Brasil. [...] a leitura, ancorada na suposta motivação instrumental e pragmática, é mais apropriada as necessidades dos aprendizes brasileiros que na sua maioria, não tem a oportunidade de fala inglês com falantes nativos e precisam de inglês principalmente para ler”.

MD – p. 17 – (...). Para Giroux (199, p. 137): “Uma pedagogia da política cultural apresenta um conjunto duplo de tarefas para os educadores críticos. Primeiro, eles precisam analisar como a produção cultural é organizada dentro de relações assimétricas de poder nas escolas.

Segundo, eles precisam construir estratégias políticas de participação nas lutas sociais destinadas a lutarem pelas escolas como esferas públicas democráticas".

MD – p. 17 – Para Pennycook (1995, apud, COX e PETERSON, 2001, p. 20): "Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros".

DI - p. 17 – Ainda em Pennycook (1995, apud, COX e PETERSON, 2001, p. 21) o professor de inglês deve ser um agente político, engajado num projeto de pedagogia crítica, que ajude o aluno a articular, em inglês, contra discursos aos discursos dos discursos dominantes. Pennycook acredita que uma pedagógica crítica no ensino de inglês, sensível as vozes dos alunos, é capaz de encoraja-los a produzir uma contra-palavra.

MD – p. 18 – Segundo Simon (1987, apud, COX e PETERSON, 2001, p. 20): "Assim uma pedagogia crítica no ensino de inglês deve começar criticamente explorando as culturas dos alunos, conhecimentos e histórias de maneira desafiadora e ao mesmo tempo positiva e animadora. Grosso modo podemos dizer que a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar alunos para escrever (falar, ler, ouvir) contra. A noção da voz portanto, não é aquela que envolve qualquer uso da língua, o blá-blá-blá vazio da aula comunicativa, mas deve estar atrelada a visão da criação e transformação de possibilidades".

DI - p. 18 –Referente a isso, Giroux (1997) coloca que a pedagogia deve ir além do seu papel e envolver-se numa luta política e social, enfatizando de modo especifico que o conhecimento, onde quer que ele seja produzido, não deve de forma alguma se afastar dos interesses humanos, levando o estudante a pensar criticamente. DD Nesse sentido, Giroux (1997, p. 99) diz: "O pensamento crítico [...] é aqui entendido com a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado como dado, trazer a reflexão o que anteriormente só havia sido usado [...] examinar criticamente a vida que levamos. Esta visão da racionalidade situa a mesma na capacidade de pensar sobre nosso pensamento".

DI - p. 18 – Giroux (1997) preocupado com isso, conclui que rodas as relações de sala de aula devem ser consideradas no âmbito de uma pedagogia do pensamento crítico, para que possa integralmente cumprir a sua função e tornar válido os seus idéias, construindo a verdadeira interação que leve em conta os conteúdos expostos e sua relação com os sujeitos ali envolvidos.

MI – p. 19 – Para Giroux (1997, p. 137) quando uma pedagogia cultural é desenvolvida dentro de uma linguagem crítica, ela vai proporcionar aos educadores uma maior compreensão de como se produzem subjetividades em torno de aspectos sociais nos quais as pessoas se deslocam e não são compreendidas totalmente.

M – p. 19 – Dessa maneira, diante do que vem sendo relatado, percebemos que infelizmente, a pedagógica crítica no Brasil é vista com um tipo de movimento sem nenhum significado, (...).

MI – p. 20 – (...) Conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, Lei 9.394/96 (LDB). A aquisição desse ensino tornou-se obrigatório a partir da quinta serie, pretendendo possibilitar o aumento da autopercepção do aprendiz como ser humano e cidadão.

MI – p. 20 - De acordo com os PCNs (1998) referentes a função social da aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil, diante da condições das escolas brasileiras.

M – p. 21 – Desse modo, é inevitável que a aquisição de uma língua estrangeira é desnecessária para o crescimento do aprendiz, pois fica claro que o papel educacional da mesma é de fundamental importância para o desenvolvimento do individuo integralmente, (...). MD Conforme se apresenta justificado também nos PCNs (1998, p. 37): O desenvolvimento da habilidades de entender/dizer o que outras pessoas em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, a compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

MD– p. 22 – (...) Segundo os PCNs (1998, p. 37) a perspectiva educacional: Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna, ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da (s) cultura (s) estrangeira (s).

DD - p. 22 – (...) Como encontramos justificados nos PCNs (1998, p. 38): A aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente, é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo.

M – p. 23 – (...) É visível que para uma pessoa ter acesso igual no mundo dos negócios, da tecnologia, e também acadêmico, faz-se necessário que o ensino da língua estrangeira seja entendido e concretizado, como um ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho. DD Portanto, é de grande relevância refletir sobre a seguinte afirmação nos PCNs (1998, p. 38): Essas características do mundo moderno têm, por certo, implicações importantes para o processo educacional como um todo e, principalmente para o ensino de línguas na escola. Se essas megatendencias forem descrições exatas do panorama futuro, é importante que se considere como preparar os jovens para responderem as exigências do novo mundo.

DI - p. 23 – Destaca-se também nos PCNs (1998, p. 39) a importância da língua estrangeira para as pessoas aprenderem a escolher entre as possibilidades que se apresentam por exemplo, as pessoas podem livrar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, que impede o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social e no mundo.

MD – p. 24 – (...) Segundo os PCNs (1998, p. 40): A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, construindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestigio na sociedade.

MD – p. 24 e 25 – De acordo com os PCNs (1998, p. 49): É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usa-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas cientificas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, no uso de tecnologias avançadas, etc.).

DD - p. 25 - (...) Referente a Pluralidade Cultural, os PCNs (1998, p. 50): relatam que: "a consciência dessas questões deve ser tratada pedagogicamente na sala de aula ou se chamar a atenção para a utilização do inglês no mundo contemporâneo nas varias áreas da atividade humana".

MD – p. 25 – Ainda conforme os PCNs (1998, p. 50): Solicitar que os alunos atuem como etnógrafis em suas práticas sociais fazendo anotações dos usos de inglês ao mesmo tempo em que toma consciência de vários países que usam esta língua como língua oficial ou língua materna, parece ser essencial para sua conscientização de aspectos de natureza sócio-política relacionadas a aprendizagem dessa lingua.

MI – p. 25 – (...) Pois, segundo um dos objetivos ressaltados pelos PCNs (1998) referente ao tema Pluralidade Cultural, vimos que os alunos devem ser capazes de conhecer e valorizar a pluralidade cultural do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, (...).

M – p. 26 – É perceptível que a economia tem papel relevante nesses aspectos, pois em nosso país, por exemplo, desde a época que engloba a colonização até meados da independência, a língua francesa era muito estudada e conhecida como uma língua de grande status na sociedade.

MI – p. 27 – (...) Segundo Moita Lopes (1996, p. 38) faz-se necessário explica esse comportamento de professores e, consequentemente, dos alunos de inglês no Brasil, ou melhor, o que está sendo sugerido com a afirmação da glorificação da cultura estrangeira.

MI – p. 28 – (...) Percebe-se que algumas dessas teorias são modelos bem conceituados e conhecidos por muitos profissionais da área. Essas teorias de aquisição da língua estrangeira, segundo Ellis (1987) são conhecidas como: aculturação, nativização e acomodação.

DD - p. 28 – Brow (1980, p. 129) define "aculturação como o processo de tornar-se adaptado a uma nova cultura".

MD – p. 29 – De acordo com a idéia central do modelo de aculturação definido por Schumann (1978 apud ELLIS, 1987, p. 251), "...a aquisição de uma nova língua é somente um aspecto de aculturação e o grau para qual um aprendiz se acultura em relação ao grupo de língua-alvo controlará o grau ao qual ele adquire a segunda língua". M - Percebe-se, então, que o individuo passa a ter contato com a comunidade da língua que ele tem como alvo afastando-se de sua identidade cultural, ele certamente encontrará mais facilidade em compreender o que a língua estrangeira irá propor.

DD - p. 29 – Ainda em Schumann (1978 apud ELLIS, 1987, p. 252) podemos ver a seguinte colocação: “o grau de distancia psicológica e social entre o aprendiz e a língua-alvo é o que determina a aculturação”. Tais fatores influenciam diretamente no processo de aquisição de uma segunda língua.

DI - p. 29 – Encontramos também em Schumann (1978 apud ELLIS, 1987, p. 252) esses fatores: a distancia social e a distancia psicológica.

DI - p. 30 – Construindo por Andersen (apud ELLIS, 1987, p. 253) o modelo de nativização, através do modelo de aculturação, promove uma dimensão cognitiva não encontrada em Schumann. DI Como vimos descritos no Modelo de Aculturação, Schumann (apud ELLIS, 1987) não concorda com os mecanismos de processos internalizados do aprendiz.

DI - p. 30 – Andersen considera essencialmente duas forças contrarias, a nativização e a desnativização, para que o individuo consiga a assimilação de uma nova língua.

DI - p. 31 – (...) Encontramos em Moita Lopes (1996) o qual defende uma abordagem instrumentalista que define os termos do objetivo-alvo do aprendiz, (...). M Segundo o autor, para que o aprendiz possa adquirir uma pronuncia lingüística de um nativo, faz-se necessário que o mesmo torne-se um individuo desnativizado dos traços de sua nacionalidade aparentes em seu discurso. DI Dessa modo, Moita Lopes desconsidera a necessidade de se ter uma pronuncia perfeita, pois para ele a procura de uma imitação perfeita, isto é, a busca pela perfeição da fala na língua alvo é sintoma primordial da alienação. DD - p. 31 - Como encontramos justificado em Moita Lopes (1996, p. 43): A exigência de uma pronuncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou sejam a cópia xérox do falante nativo, não podem ter outro motivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trate de uma identificação total com o “outro” com o conseqüente abandono de sua própria identidade cultural.

MI – p. 32 – Portanto, segundo Geles a Teoria da Acomodação passou a ser conhecida como a visão resultante da aquisição de uma segunda língua. (...). DI – Assim, como Schumann, Giles também faz alguns relatos referentes a aquisição da língua com sucesso. (...). DI – Entretanto, Schumann, explora estas relações em termos de variáveis que criam uma certa distancia social atual, enquanto que Giles faz o mesmo em termos de distancia social percebida.

DI - p. 32 – Desse modo, Schumann aparece para argumentar sobre a distancia social e psicológica como fenômeno absoluto que determina o nível de interação entre o individuo no papel de aprendiz e os falantes nativos. DI – Já em Giles, percebe-se que as relações de intergrupo são vistas como material para uma constante negociação durante todo o curso de cada interação. Portanto, enquanto que para Giles as relações de intergrupo são dinâmicas e flutuam de acordo com as visões de mudanças de identidades de cada grupo. MI – para Schumann, a distancia social e psicológica são vistas como estáticas, em outras palavras, mudam bem devagar.

DI - p. 32 – (...) Giles considera a motivação como sendo um reflexo de como os aprendizes, individualmente definem eles mesmos em termos étnicos em relação ao grupo da língua que se pretende aprender.

DI - p. 33 – A seguir, apresentaremos como Giles (apud ELLIS, 1987, p. 257) descreve seu modelo, pois ele faz um paralelo entre os determinantes de aprendizado com sucesso e sem sucesso de acordo com a teoria de acomodação.

DI - p. 34 – Ainda em Giles (apud ELLIS, 1987) há dois tipos distintos de mudanças ocorrentes em falantes de uma segunda língua:

MG7

MI – p. 12 – O que se percebe é que o professor de língua inglesa, muitas vezes, parece demonstrar uma compreensão equivocada do ensino de línguas como aquisição de habilidades e do conceito de leitura que este ensino traz. De acordo com Totis (1991) muitos professores

ainda são influenciados por uma visão tradicional que traz concepções errôneas sobre o ensino de leitura. Como exemplo de algumas dessas concepções podemos citar: a) a leitura como a aprendizagem literal antes da aprendizagem da compreensão por inferência; b) o significado deve ser extraído somente do texto; c) o indivíduo deve ser proficiente na língua-alvo antes de aprender a ler.

DD - p. 13 – Numa definição geral de leitura, Leff (1996, p. 10) afirma que "ler é, na sua essência, olhar numa coisa e ver outra", ou seja, é usar elementos da realidade, que podem ser a palavra escrita ou sinais não lingüísticos, como intermediários para chegar a outros elementos.

DI – p. 13 – De acordo com essa concepção, olhar nem sempre é sinônimo de ver, ou seja, é possível que o leitor diga que leu o texto mas não entendeu**.** Podemos dizer que ele tentou ler mas não houve leitura, pois a triangulação, condição básica para a ocorrência do ato da leitura, não foi possível.

DI – p. 13 – em uma definição mais restrita Leffa (1996) apresenta duas visões contrárias do processo de leitura. Na primeira, a leitura é vista como o ato de extrair significado do texto. Na outra, ler é atribuir significado ao texto.

DI – p. 13 – A leitura como extração do significado do texto é como Moita Lopes (1996) chama de modelo de fluxo ascendente, pois as informações fluem do texto para o leitor. O modelo classificado como ascendente é aquele identificado com teorias de decodificação, onde o leitor utiliza exclusivamente as informações contidas no texto para compreendê-lo.

MI – p. 14 – Segundo Kato (1999) o leitor idealizado pelo modelo ascendente é aquele que se utiliza basicamente dos dados do texto para a construção do significado, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, analisa cuidadosamente os detalhes, é vagaroso e pouco fluente, não consegue distinguir o que é mais importante no texto, o que dificulta a sintetização das idéias. Esse tipo de leitor não tira conclusões apressadas.

DI – p. 14 – Por outro lado, a concepção de leitura como atribuição do significado ao texto põe a origem do significado não no texto mas no leitor. Essa concepção é o que Moita Lopes (1996) chama de modelo de fluxo descendente, onde o elemento mais importante é a contribuição do leitor para o ato de ler, as informações que traz.

MI – p. 15 – De acordo com Kato (1999) o leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apóia em seus conhecimentos prévios para prever o que o texto dirá.

DI – p. 15 – As concepções citadas acima encontradas em Kleiman (1989) chassificadas como pré- interativas, que se dividem em modelos de processamento como os de Gough (1976, apud KLEIMAN, 1989) Le Berge e Samuels (1976, apud KLEIMAN, 1989), em que a leitura consiste na análise e decodificação de um objeto e modelos psicolingüísticos como os de Goodman (1976, apud KLEIMAN, 1989) E Ruddell (1976, apud KLEIMAN, 1989) que apresentam características dos modelos de intenção. DD – "Os modelos de processamento são altamente específicos enquanto que os modelos psicolingüísticos não pretendem caracterizar cada estagio envolvido na leitura".

DI – p. 15 – Gough (1976 apud KLEIMAN, 1989) apresenta um modelo de processamento serial que envolve uma seqüência do processo de decodificação, o que para o autor se define como leitura. Esse modelo de leitura tem como objetivo DD "descrever a seqüência de eventos que acontecem em um segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos" (GOUGH, 1976 apud KLEIMAN, 1989, p. 23).

DD – p. 16 – São eventos contemplados por processos de natureza menos específicos, que envolvem o armazenamento das entradas lexicais na memória, na qual a compreensão acontece através da utilização de informação fonêmica, sintática e semântica das entradas lexicais. A representação fonêmica abstrata é atribuída a primeira entrada lexical que é encontrada [...] Quando essa primeira entrada é localizada, essa entrada é aceita como a leitura da palavra até essa leitura se provar incompatível com dados subseqüentes, (GOUGH, 1976 apud KLEIMAN, 1989, p. 24).

MI – p. 16 – De acordo com Kleiman, o modelo de processamento serial, embora descreva a complexidade de um segundo de leitura, desvirtua a natureza da leitura, uma vez que não considera a interação entre o processamento visual e processamentos lingüístico-cognitivos. Não considera também o papel desambiguador do contexto nem do conhecimento prévio. Isso fica claro na seguinte afirmação: DD – "no caso de uma palavra ambígua, a sua categoria gramatical pode permanecer sem especificações até que essa informação seja processada" (GOUGH, 1976 apud KLEIMAN, 1989, p. 24).

DI – p. 16 – Totis (1991), baseada nas teorias de Goodman (1976), Smith (1991) entre outros, apresentam a leitura como um processo psicolingüístico no qual a mente do leitor interage com o texto. Nesse processo, o leitor constrói um significado do texto através da interação do seu conhecimento conceptual com pistas existentes no texto.

MD – p. 17 – De acordo com a autora "ele prediz estruturas, testa-as de acordo com o conteúdo semântico construído a partir da situação e do discurso em progresso e. por fim, confirma-se ou não ao continuar a leitura" (TOTIS, 1991, p. 34).

MI – p. 17 – Segundo Smith (1973, apud TOTIS, 1991), a leitura envolve um balanço entre informação visual e não visual. A utilização das informações visuais pelo leitor depende do seu conhecimento prévio. Quanto mais conhecimentos prévios o leitor possuir sobre o texto, menos informações visuais serão necessárias na construção do significado. MI – De acordo com Fulgêncio e Liberato (1992), quanto mais informação visual o leitor precisar, mais difícil será a leitura do texto. As autoras afirmam ainda que a compreensão pode ser impossível se o leitor ficar excessivamente dependente de informações visuais. Isso porque a quantidade de informações visuais que dispomos a cada momento é limitada.

DD – p. 17 – Smith (1989 apud FULGENCIO E LIBERATO, 1992, p. 20) mostra três aspectos do funcionamento do sistema visual, que ele acredita explicar essa limitação:

1. o cérebro não vê exatamente o que é percebido pelos olhos;
2. ver toma tempo;
3. ver é algo episódico

DI – p. 17 – Com os aspectos citados acima, o autor quer nos dizer, primeiramente que o estímulo visual não vai diretamente do olho ao cérebro, mas que ocorre uma análise e uma transformação de sinais nas fibras que ligam nossos olhos ao cérebro. Depois, que o cérebro precisa de tempo para tomar decisões perceptuais, por isso, para ler com mais eficiência, o cérebro não precisa ver tudo que está no papel, ele pode prever parte das informações sem precisar do intermediário da visão.

DD – p. 18 – Na visão psicolingüística, a ênfase não é colocada somente no significado pretendido pelo autor ou pelo leitor, mas também nas estratégias utilizadas pelo leitor na construção do significado.
Pode-se dizer, assim, que numa visão psicolingüística, A leitura é um processo ativo de construção de sentido a que o leitor chega por meio de antecipações, confirmações e/ou reformulações de hipóteses, inferências, utilização de conhecimentos prévios, uso de informações não-lingüísticos, como dados iconográficos [...] e não apenas por intermédio da soma de significados de todas as palavras do texto (TOTIS, 1991, p. 37).

DI – p. 18 – Leffa (1996) ao mencionar os problemas encontrados no processo de leitura centrados no texto ou no leitor, afirma que se fixar em um desses pólos não é o bastante DD "para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto" (LEFFA, 1996, p. 17).

DI – p. 18 – O modelo de leitura apresentado por Moita Lopes (1996), diferencia-se dos modelos de decodificação (centrado no texto) e psicolingüístico (centrado no leitor).

DI – p. 19 – A estrutura geral do modelo internacional apresentado pó Moita Lopes (1996) é baseado nas teorias de Widdowaon (1983) que define dois tipos de conhecimentos que o leitor utiliza: conhecimento sistemático e conhecimento esquemático.

DD – p. 19 – Esse modelo interacional envolve não só os tipos de conhecimentos que o leitor deve ter, como também os procedimentos interpretativos utilizados na negociação do significado na sociedade, pois Moita Lopes: "Para aprender a ler não é suficiente ter-se conhecimento sistemático e esquemático mas também é importante saber-se usar esse conhecimento, ou seja, ter domínio dos procedimentos interpretativos que recuperam o discurso de elementos sistemáticos (MOITA LOPES, 1996. p. 143).

MI – p. 20 – Ao considerar, portanto, a leitura como um ato comunicativo, este modelo traz um conceito de leitura diferente da visão psicolingüística que, de acordo com Goodman (1976 apud TOTIS, 1991) vê a leitura como um jogo lingüístico de adivinhação que utiliza informações mínimas do texto.

MD – p. 20 – De acordo com este modelo, ler é: "Saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico especifico e que o escritor, como qualquer interlocutor usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em um prática social. (MOITA LOPES, 1995. apud MOITA LOPES, 1996. p. 142).

MI – p. 21 – Segundo Silva (1993) é muito difícil refletir sobre o trabalho escolar em qualquer aspecto, sem associa-lo à busca e a produção do conhecimento e nesse processo de criação e recriação de conhecimento a leitura ocupa um lugar de grande destaque na escola,

não somente pelo que a escola deseja atingir, mas confunde-se a caracterização dos atos de educar e de ler.

DD – p. 21 – Por ser a leitura uma parte indissociável do ensino realizado na escola, é preciso discutir "as condições concretas de produção de leitura" nesse contexto.

MI – p. 22 – A inclusão de uma língua estrangeira no currículo é uma coisa muito discutida deste muito tempo. De acordo com os PCNs de Língua Estrangeira, um dos principais fatores observados para que essa inclusão aconteça é a função que esta desempenha na sociedade e o seu uso pela população.

DD – p. 22 – [...] os objetivos tradicionais do ensino de Língua Estrangeira (isto é, o foco nas chamadas quatro habilidades orais) precisam ser alternados já que não tem nenhuma justificativa social no contexto brasileiro, isto é, não são apropriados (MOITA LOPES, 1996, p. 132).

MI – p. 22 – A única habilidade que o aluno pode usar, em seu contexto social, em vestibulares, admissão a cursos de pós-graduação, é a leitura. Pode-se dizer, de acordo com Moita Lopes (1996), que a leitura é a única habilidade em língua inglesa justificada socialmente. A leitura tem função primordial na escola DD "A leitura atende, por um lado, as necessidades da educação formação e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto, imediato" (BRASIL, 1998, p. 20).

DD – p. 23 – De acordo com Moita Lopes, esse ensino: Centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais [...] a aprendizagem da leitura me língua estrangeira fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito, que pode ser ampliada mais tarde através do discurso oral, caso o aprendiz venha a precisar (MOITA LOPES, 1996, p. 134).

MI – p. 23 – Segundo Kleiman (1989), pesquisas desenvolvidas ultimamente na área de ensino de leitura demonstram que as práticas utilizadas em sala de aula geralmente inibem o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Esse tipo de situação tem muitas causas, mas a principal delas, pode-se dizer, é a visão dos professores e do material utilizado (livro didático) centrada em um ensino tradicional que defende que a leitura implica a aprendizagem da compreensão liberal do texto e que o individuo deve ser proficiente na língua alvo antes de aprende a ler.

DD – p. 24 – O tipo de leitura apresentado acima, e que se apresenta em muitas salas de aula é o que Totis (1991) chama de leitura linear. Ela se refere a este tipo de leitura através do trecho: "[...] essa leitura linear, seguida de tradução linear é consumidora de tempo, além de em nada contribuir para a melhoria das habilidades de leitura" (TOTIS, 1991, p. 36).

MI – p. 24 – De acordo com Kleiman (1989) as práticas de leitura que estão relacionadas a hipóteses de linearidade não se preocupam em criar condições em que o aluno possa reconstruir o sentido global do texto.

MI – p. 24 – Ainda de acordo com Kleiman (1989), a prática de leitura sob essa visão que julgamos inadequadamente, está baseada no uso de material didático que apresenta concepções inadequadas de linguagem, leitura e aprendizagem. E muitas vezes o professor se baseia unicamente pelo livro didático adotado, tendo-o como ponto norteador de sua prática. DD Isso é o que Silva (1993) denomina de caráter estritamente livresco do ensino que gera "a obediência cega aos referencias colocados nos livros e a reprodução mecânica de idéias captadas pela leitura" (SILVA, 1993, p. 3).

DI – p. 25 – Silva (1993) compara esse ensino ao de Paulo Freira chama de "educação bancaria", onde o aluno recebe, passiva e mecanicamente, do professor um conjunto de informações, muitas vezes sem significado para ele, das idéias propostas no texto.

DD – p. 25 – (O aluno coloca o discurso direto no início do item sem nenhum comentário) "Ensinar a ler é ensinar o leitor-aprendiz a relacionar os conhecimentos sistemático e esquemático através de procedimentos interpretativos" (MOITA LOPES, 1996, p. 152).

M – p. 26 – Em seguida é preciso tomar cuidado para não trabalhar somente os aspectos sistemáticos, mesmo que estes sejam os que os alunos encontrem mais dificuldades. DD Com uma maneira de se desenvolver isso, os PCNs apontam: "Para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo como o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compreender a ausência de conhecimento sistemático da parte do aluno, além de faze-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira". (BRASIL, 1998, p. 33).

MI – p. 26 – Para Moita Lopes (1996) a melhor maneira de desenvolver o ensino é colocando ênfase no pré-conhecimento do aprendiz na sua contribuição para o ato comunicativo da leitura. (...). DI Um desses artifícios é o que Moita Lopes chama de indução do conhecimento esquemático, que pode ser feita através de exploração do titulo e ilustrações, colaborando para criar expectativas no aluno, que poderão ser confirmadas ou não. DI Um outro artifício citado por Moita Lopes é a utilização retórica do texto como fornecedora de pistas para alcançar o significado, isso é feito através da familiarização do leitor com marcadores de discurso (conectores, itens textuais, etc.).

MI – p. 27 – De acordo com os PCNs de Língua estrangeira, que adotam uma visão de leitura diferente daquela tradicionalmente seguida em algumas salas de aula e também na maioria dos livros didáticos, que estão centrados em aspectos de decodificação, em que é necessário que o aluno utilize apenas o conhecimento sistemático, o ensino dever ser pensado em fases que se dividem em: pré-leitura, leitura e pós-leitura.
MI – p. 27 – Outro fator importante a ser observado para garantir o desenvolvimento das habilidades de leitura diz respeito ao material a ser utilizado. De acordo com Totis (1991) a escolha desse material deve ser cuidadosa para se atendas as necessidades dos alunos, expondo-os a uma variedade de exemplos práticos da língua escrita e oral.

DD – p. 28 – Para a seleção de um texto, é preciso observar dois fatores importantes: primeiro, o texto deve ser adequado a experiência e ao interesse do aluno e segundo, deve-se verificar se o texto realmente promoverá a prática da habilidade desejada: "Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos, para se assegurar por um lado, o

interesse dos alunos, e por outro lado a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da sala da escola onde a língua estrangeira é usada" (BRASIL, 1998, p. 92).

MD – p. 28 – Totis (1991) sugere ainda a utilização de temas de outras disciplinas no material usado para ensinar uma língua estrangeira. Segundo a autora: "Usar temas de outras disciplinas para ensinar o idioma estrangeiro não apenas ajuda a demonstrar sua ligação com a realidade e a experiência concreta dos alunos, mas também fornece uma das maneiras adequadas para ensina-lo enquanto instrumento de comunicação, tornando seu estudo diferente de um mero exercício lingüístico ou intelectual" (TOTIS, 1991, p. 37).

MD – p. 28 – De acordo com os PCNs, "a compreensão é uma atividade com propósito definido, pois aqueles envolvidos nesse processo estabelecem objetivos quanto a finalidade do ato de compreender em que estão engajados" (BRASIL, 1998, p. 89).

MI – p. 29 – Para Totis (1991) uma das primeiras tarefas do professor nesse processo é envolver o aluno em exercícios de predição com o objetivo de prepará-lo mentalmente para a leitura, estimulando-o a pensar sobre o possível assunto do texto. DD Totis destaca ainda quatro tipos de estratégias explicitadas por Clark e Silberstein (1997, apud TOTIS, 1991) que podem ser utilizadas pelos alunos, a partir do estimulo e da ajuda do professor, dependendo do propósito que se tem em mente.
Os quatro tipos de estratégias podem ser resumidas como:
Skimming – leitura rápida para a obtenção do sentido global do texto;
Scanning – leitura no qual o leitor busca uma informação bastante especifica (por exemplo, uma data, um nome, um número);
Compreensão total do texto – leitura usando a compreensão da mensagem do texto, tanto em seus aspectos essenciais quanto nos detalhes;
Crítica – leitura no qual o aluno é solicitado a apresentar sua opinião e julgamento sobre aquilo que leu e é estimulado a reagir ao texto em língua estrangeira do mesmo modo como reagiria a um texto apresentado em sua língua materna. (TOTIS, 1991, p. 40).

MI – p. 29 – De acordo com Terzi (1984, apud TOTIS, 1991) o aluno para aprender a interagir com o texto deve ser exposto a uma prática sistematizada, em que o professor utiliza para compreender uma informação implícita no texto. DI A autora afirma ainda que o papel que o professor deve assumir nesse processo é o de interlocutor, cuidando para que a sua presença não atrapalhe a aprendizagem do aluno de como se utilizar habilidades e estratégias que um determinado tipo de leitura exige.

MI – p. 30 – Como etapa final de toda aprendizagem, temos a avaliação. Segundo Kleiman (1989) uma das práticas utilizadas em sala de aula tida como inibidora do desenvolvimento da compreensão é a leitura avaliação. Muitos professores utilizam a leitura em voz alta para avaliar a capacidade de compreensão dos alunos. DI Kleiman (1989) afirma que esse tipo de leitura poderia sim servir como subsidio para avaliação, dependendo exatamente do que o professor vaia avaliar. (...) DD "a leitura em voz alta abarca o conhecimento sobre a estrutura sonora da língua e pode atrasar o engajamento do aluno na construção do significado" (BRASIL, 1998, p. 90). MI De acordo com Kleiman (1989) o que acontece é que na leitura em voz alta a maior preocupação é com a decodificação, pois naquele momento ele está sendo avaliado na sua pronuncia e como conseqüência o significado fica em segundo plano.

MI – p. 30 – De acordo com os PCNs, um ensino voltado para o desenvolvimento da habilidade de leitura deve ter a avaliação centrada nessa habilidade, não levando em consideração fatores como pronuncia ou aspectos do uso oral da língua. Essa avaliação pode ser feita em língua materna para que a concentração na tarefa seja facilitada.

DD – p. 30 e 31 - É importante ressaltar ainda que: "Testes que tenham como objetivo apenas verificar o domínio do conhecimento sistemático pelo aluno e as tradicionais questões de compreensão escrita, que só fazem o aluno procurar no texto a resposta usando estratégias de decodificação, não são formas adequadas de avaliação de compreensão escrita por não envolverem a colaboração do leitor na construção do significado" (BRASIL, 1998, p. 82).

ME7

DD - p. 12 – De acordo com Guba e Lincon apud Kraemer (2004) as gerações se dividem em:

1. Mensuração: não distinguia avaliação de medida. Nessa fase era preocupação dos estudiosos a elaboração de instrumentos para a verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era eminentemente técnico e nesse sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.
2. Descritiva: em busca do melhor entendimento do objetivo da avaliação. Para os estudiosos a geração anterior só ofereceria informações sobre os alunos. Era preciso dados em função dos objetivos estabelecidos. O avaliador estava mais concentrado em desvendar padrões e critérios.
3. Julgamento: questionava os testes padronizados e reducionismo da noção de avaliação como sinônimo de medida. Tinha a preocupação passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.
4. Negociação: a avaliação é um processo interativo negociado que se fundamenta num paradigma construtivista. A finalidade é fornecer informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções que se fizerem necessárias, definindo coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno.

DD - p. 13 – Assim, Horrman (1993, p. 14-15) ressalta: A ênfase contínua na testagem, e especificamente, os testes de QI, servem para legitimar um sistema de estratificação nas escolas. A testagem proporciona uma justificativa única para as diferenças individuais a fim de manter uma provisão constante de mão-de-obra barata e manter a estratificação de classe, qualitativas, ao contrario, fizeram prevalecer procedimentos a partir da aplicação de testes padronizados para obter maior compreensão daquilo que o professor ensina e o que o aluno aprende.

DD - p. 13 – Nesse contexto, a avaliação tinha o papel de aferir pontos ou o disciplinamento social dos alunos: A função classificatória da avaliação constitui-se num instrumento estático e frenados do processo de crescimento, com a função diagnostica, ao contrario, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação do crescimento par a autonomia e competência. (LUCKESI, 1998).

DD - p. 14 – Na década de 90, surge no cenário educacional brasileiro a epistemologia genética, segundo a qual o conhecimento não é transmitido, mas construído progressivamente por meio de ações e coordenações de ações que são introduzidas e se transformam: O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é torna-lo melhor. O que implica num processo e interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico. (HOFFMANN, 1991, p. 110).

MD - p. 14 – Segundo Hoffmann (1991) avaliação educacional é configurada num mito que é decorrente de sua historia, onde os fantasmas do controle e do autoritarismo estão presentes há muitas gerações. Nesse sentido, a autora mostra como desafia o compromisso de construir outra historia para as gerações futuras, descaracterizadas da ações autoritária, em busca de uma ação libertadora.

DD - p. 14 – É a partir dessa busca por uma ação avaliativa que seja capaz de melhorar o processo de ensino e aprendizagem que fazemos um paralelo entre o modelo de avaliação tradicional e um modelo considerado mais adequado que pode ser denominado “avaliação mediadora” (HOFFMANN, 1993), “avaliação formativa” (PCNs).

DD - p. 14 e 15: Ambos estas pedagogias criam uma educação assim descrita por Luckesi (2001): Centrada no professor como autoridade pedagógica e moral, nos conteúdos humanísticos clássicos, na construção de uma mente lógico discursivo, tendo como objetivo construir, no educando, um ser humano obediente e conformado a vida social e religiosa, mas brilhante do ponto de vista da posse de uma cultura geral e da capacidade de argumentar.

DD - p. 16 – É também sentenciva, de julgamento de resultados: Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um principio claro de descontinuidade, de segmentação de parcelarização do conhecimento. Registros de resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculados de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. O grau, nota, conceito são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. (HOFFMANN, 1991, p. 19).

MI – p. 16 – De acordo com Luckesi (2001) essa prática tem por objetivo aprovar ou reprovar o estudante levando em consideração somente aquilo que ele souber responder no momento da prova não importando se o educando sabia antes e confundiu-se no momento da prova ou se ele poderá vir a saber depois.

DD - p. 16 – Contrário a este tipo de prática, Luckesi (2001) defende “a avaliação como um recurso de cuidar da vida como um todo, como um permanente processo de crescimento integral do ser humano”.

M – p. 16 e 17 - (...) Para tanto, é preciso que o professor se aprofunde em teorias do conhecimento que lhe permitam estabelecer relações entre as hipótese formuladas pelos alunos e a base cientifica do conhecimento e lhe permita também vislumbrar novas questões e possibilidades de investigações a serem sugeridas para o educando. (...). MD Segundo Luckesi (2002 apud KRAEMER 2004) “os modelos que indicam passos para a progressão na

aprendizagem, como a Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Benjamim Bloom, auxilia muito na prática da avaliação e a orientação dos alunos". DI Enquanto Hoffmann (1991) nos fala da importância do aprofundamento em estudos de natureza psiconegetica, como os de Jean Piaget, para a promoção de uma prática construtivista de educação coerente com uma pedagógica libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais.

DD - p. 17 – Enquanto Hoffmann (1991) nos fala da importância do aprofundamento em estudos de natureza psiconegetica, como os de Jean Piaget, para a promoção de uma prática construtivista de educação coerente com uma pedagógica libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais.Parece-me que princípios fundamentais da ação de avaliar encontram-se subjacentes aos estudos sobre a gênese do conhecimento: quais as condições necessárias para a criança, o jovem, o adulto alcance o conhecimento possível para ele e quais as formas como se dá a interação entre o organismo e o meio para que se desenvolva a própria capacidades de conhecer. (HOFFMANN, 1991, p. 22).

M – p. 17 – É importante, porém, entender a diferença entre avaliação e ensino, uma vez que algumas vezes se confundem, pois os professores julgam a competência do aluno o tempo todo. MI – De acordo com Brown (1994), tal diferença pode ser denominada avaliação formal e informal. A avaliação informação constitui-se de ações não planejadas, realizadas ao longo do curso avaliando o processo de formação da competência dos alunos a fim de ajudá-los nesse processo.

MD – p. 18 – (...) Para Alan (1999, p. 19) "testes e avaliação deveriam ter ambos objetivos formativos e somativos".

MD – p. 18 – Segundo Luckesi (2001) "a escola, hoje, pratica exames ao invés de avaliação". De acordo com o autor, os exames escolares: tem por objetivo julgar, classificar, aprovando ou reprovando o aluno em sua trajetória nas séries escolares. São seletivos excluindo aqueles que não sabem, que não estão dentro dos parâmetros considerados aceitáveis pelas provas. São pontuais, pois os alunos devem saber e responder às questões no momento da prova, não importando se ele saiba antes ou se ele poderá saber depois [...].

DI – p. 19 – Na concepção de Hedge (2000) avaliação é um termo mais amplo e inclusivo que se refere ao processo geral do monitoramento do progresso dos alunos.

DD - p. 19 e 20 – Tomando por base as caracterísitcas expostas acima, podemos concluir que para que se realize uma verdadeira avaliação da aprendizagem do aluno precisamso nos desligar dos velhos conceitos que têm como base da apenas a aplicação de testes e nos conscientizar que eles são apenas instrumentos para avaliação e não avaliação em si. [...] avaliação tem sua razão de ser como processo de sustentação do bom desempenho do aluno [...]. Daí deprende-se que a avaliação há de ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora. (DEMO, 2001, p. 41 apud CARNEIRO, 2003).

MD – p. 20 – (...) Fugindo assim a finalidade essencial do teste em educação que segundo Hoffmann (1991, p. 56) "não se resume a sua aplicação, ao seu resultado, mas a utilização como fundamento para nossa ação educativa".

DD - p. 20 – “A avaliação torna-se formativa quando a informação é usada para adaptar o ensino e aprendizagem para encontrar as necessidades de estudante” (BASTOS, 2002).

DD - p. 20 – Com relação a aplicação de testes Black e Wiliam (1998 apud BOSTON, 2002) recomendam: Testes curtos e freqüentes são melhores de que os infrequentes e longos. A nova aprendizagem deveria ser testada dentro de aproximadamente uma semana da primeira exposição. Seja zeloso com a qualidade dos itens do teste e trabalhe com outros professores e fontes exteriores para coletar bons testes.

MI – p. 21 – De acordo com os PCNs de Língua estrangeira, deve ficar claro que os testes constituem meios de se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem, tendo em vista determinados conteúdos ou objetivos, não podendo constituir-se de instrumento de ameaça para mostrar o que o aluno não sabe. (...). DI – Como nos propõem uma avaliação denominada formativa, os PCNs enfatizam a importância da interação professor-aluno na busca de melhorias do conhecimento.

MI – p. 21 – De acordo com Byon (2001) existem dois tipos de testes: aqueles desenvolvidos para responder questões como: “como o estudante A se compara ao estudante B?” e aqueles que se destinam a responder questões como: “quanto o estudante A tem que aprender? Quanto o estudante B sabe?”.

DD - p. 21 – Embora os testes venham sendi usados como instrumentos de ameaça e fracasso eles podem ser experiências positivas e construtivos instrumentos de feedback, podendo ajudar no desenvolvimento dessa interação. Bons testes promovem a oportunidade para os estudantes mostrar quanto eles sabem sobre a estrutura da língua e vocabulário, e também mostrar se eles são hábeis para usar essas características lingüísticas formais para transmitir significados nas atividades de língua em sala de aula através de compreensão, fala, leitura e escrita. Testes desse tipo podem ser usados como parte de um sistema de avaliação integrado. (HEDGE, 2000, p. 378).

DI – p. 22 – Baxter (1997) afirma que é muito difícil escrever um bom teste e acrescentar que este deve apresentar algumas qualidades como validade, credibilidade e praticidade, e não ter efeitos negativos no programa de ensino.

MI – p. 22 – De acordo com Brown (1994) os testes podem:

1. Melhorar a motivação,
2. Estimular os alunos a estabelecer seus próprios objetivos,
3. Dar informações sobre a competência dos alunos,
4. Promover a autonomia dos alunos,
5. Encorajar os alunos a uma auto-avaliação,
6. Ajudar na avaliação do ensino.

DI – p. 22 – Brown (1994) nos mostra, ainda, a importância de testes motivadores que envolvem os alunos numa preparação e aceitação dos testes como meio justo de medir suas competências e que pode promover um feedback para eles próprios.

MI – p. 23 – É possível que o professor realize testes baseados nesse principio de motivação se atentar para determinados passos.

MI – p. 23 – A motivação, segundo Edge (2000) é um fator importante tanto para o processo de avaliação quanto para a aprendizagem e por isso os professores precisam entender o que motiva seus alunos.

DD - p. 23 – Isso é possível a partir do feedback oferecido pela avaliação e pela variedade de instrumentos que avaliação oferece ao professor. “A avaliação efetiva do rendimento do aluno em programa de língua não requer que os professores façam uma escolha entre testes e avaliação, mas ao invés disso, faça uma combinação apropriada de ambos”. (ALLAN, 1999, p. 20).

MG8

DI – p. 09 – (...) Vários pensadores, estudiosos e intelectuais – nos quais se destacam entre outros, Walter Benjamim, Theodor Wiesenground-Adorno e Max Horkheimer viram-se diante do mais desafiador momento das suas vidas, uma vez que a mente humana provou ser capaz de permitir e praticar atos irracionais e inimagináveis. (HORKHEIMER, 1991, p. VII).

DD – p. 10 – Propondo-se a elaboração de uma teoria crítica que repensasse o significado histórico, político, social e cultural da racionalidade moderna, esses autores, em cujos escritos se notam influencias de Nietzsche, Hegel, Freud e Marx, realizaram um trabalho de

desmistificação do ideário racionalista ocidental, abordado-o nas suas origens e nas suas conseqüências. (HORKHEIMER-ADORNO, 1991).

DD – p. 11 – (...) Pucci (1995, p. 20) fez um resgate histórico mais objetivo das teorias críticas no que dizia que, "A Razão, a Ciência, a Tecnologia desenvolvidas por Galileu, Bacon, Descartes, no inicio da era moderna tinham como finalidade precípua servir para a libertação e a emancipação do homem [...]" M – Essa emancipação não tem espaço assegurado, é necessário conquista-lo através da ousadia e da vontade política do homem.

DI – p. 11 – Por outro lado, Adorno (1991) lembra que a ideologia capitalista, cúmplice da industria cultural, contribui eficazmente para falsificar as relações entre os homens, bem como dos homens com a natureza, de tal forma que o resultado final constitui uma espécie de antiiluminismo. DD (…) Verificando ainda, com Adorno (1991) que a industria cultural "[…] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente [...]" DI – Para que estes indivíduos se sintam tão livres quanto os demais elementos da natureza, deve domina-la completamente e através dela dominar os homens como enfatiza Pucci (1995).

MI – p. 11 – Para que as pessoas se tornem agentes da sociedade é necessário que a linguagem, meio de comunicação entre os homens, venha a ser usada de forma livre, e difundida em todos os cantos, para que democraticamente todos possam tornar público as suas manifestações e, assim, a linguagem possa cumprir o seu papel social. DD – p. 12 – A esse respeito, diz Rajagopalan 2003, p. 125): [...] a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua historia e onde são travadas constantes lutas, [...]".

M – p. 12 – Assim, esse autor torna público que é necessário agir dentro de uma linha crítica, política, ética e responsável, fazendo perceber ser este a única forma de intervir nas relações e decisões que se processam no mundo externo. (...). DD – p. 12 - Neste sentido, permite que o lingüista vá "[...] recuperando seu verdadeiro papel enquanto cientista social, com um importante serviço a prestar a comunidade e, com isso contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade a qual pertence [...]" (RAJAGOPALAN, 1999, p. 123).

MI – p. 12 – (...) Segundo Rajagopalan (2003), os grandes momentos da historia da lingüística invariavelmente foram aqueles nos quais houveram intensos diálogos inter e transdisciplinares em torno de questões mais amplas envolvendo a linguagem. Foi sem duvida, conseqüência direta das propostas de Saussure e Chomsky, dois importantes da historia.

DI – p. 13 – (...) Pennycook (1998, apud SIGNORINI, 1998) defende a sua transformação numa disciplina crítica e transformadora, rompendo definitivamente com os modos de investigação tradicionais, uma vez que estes, inibem o homem de participar de estudos que o possam levar a contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de mudanças no seu meio.

DD – p. 13 – A lingüística crítica nasceu "A partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte".

(RAJAGOPALAN, 2003. p. 126). Sobre lingüística crítica, DI – Rajagopalan (2003) ainda nos diz que, para que o trabalho do professor tenha alguma influencia junto à sociedade e nas nossas vidas, se deve pensar diferente de uma lingüística tradicional e desprovida de sentimento. PAREI AQUI

MD – p. 14 – (...) Segundo Clark et. Al (1996, p. 44), "O Estudo Lingüístico propõe-se a **explicar**, e não apenas a **descrever**, o discurso de uma sociedade ou de uma instituição social".

DD – p. 14 – (...) Ainda, para Clark et. Al (1996, p. 46): O Estudo Crítico da Linguagem é um recurso para desenvolver a consciência e a auto-consciência dos povos dominados. O termo consciência é usado para fazer referencia ao modo como as práticas sociais são moldadas, em suas dimensões lingüísticas, pelas relações exploratórias de poder. O pressuposto é de que a consciência é uma condição necessária, porém não suficiente, para a emancipação social. São este pressuposto e este comprometimento com a 'emancipação' os que subjazem a noção de tornar crítica a conscientização da linguagem.

M – p. 14 – É necessário enfatizar que a consciência sozinha não conduz a emancipação. Se o interesse do leitor é atingir um estudo libertário, ele tem de mostrar a sua ação contributiva para chegar a isto.

MD – p. 15 – Para Clark et. Al (1996, p. 43), "Todos os professores de línguas deveriam ter, como objetivo, a longo prazo, uma agenda de conscientização da linguagem, e, sem dúvida, todos os professores deveriam visar a desenvolver em seus alunos uma conscientização crítica da linguagem da aprendizagem em seu campo de ensino". (...).MI - Nesse processo de conscientização crítica dentro do ambiente escolar, deve haver necessariamente esse objetivo emancipador, de acordo com Clark et. Al (1996).

DD – p. 15 – Discutindo o construtivismo de Jean Piaget, Kincheloe (1997, p. 114) dizia que "[...] o sujeito humano, como parte da história, é um sujeito reflexivo, uma entidade que é consciente da constante interação entre os homens e seu mundo [...]".

M – p. 16 – (...) Como já sabemos, é impossível uma cultural estrangeira não interferir na nossa, ainda que aquela não seja de todo benéfica, mas que mesmo ao individuo não freqüentador do ambiente escolar, nos vimos esta interferência se fazer presente. Por isso, achamos necessário e conveniente apresentar esta discussão e analisa-la, segundo esta realidade.

DD – p. 16 – (...) Interessa, sobretudo, perceber se o aluno está usando seu poder reflexivo e crítico, para agir frente aquela situação. Horkeimer (1991, p. 46) nos diz que "[...] o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao individuo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básico para a sociedade, do outro [...]".

DD – p. 16 – (...) Por isso, Kincheloe (1997, p. 115) enfatiza: Esta noção de construtivismo crítico permite aos professores uma consciência crítica, isto é uma habilidade para sair de um

mundo com o qual estamos acostumados a perceber e ver as formas com nossa percepção é construída através dos códigos lingüísticos, signos culturais e poder enraizado.

M – p. 17 – Seguindo este gênero, percebemos o quanto é importante discutir, conforme Moita Lopes (1996) sobre a visão dogmática da formação do professor de línguas que está pautada somente na reprodução de conteúdos. **DI** – (...) Para isso, Moita Lopes (1996) defende que essa formação envolve conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem (sistemático e esquemático) e um conhecimento sobre os processos de ensinar/aprender línguas. (...). **DI** – Estão implícito aí a questão da consciência crítica (MOITA LOPES< 1996; CLARK et.al, 1998; GIROUX, 1997) e dos papeis sociais que ocupamos, seja na sala de aula, seja na sociedade e que refletem o nosso dia-a-dia. (...). **DI** – Porém, Moita Lopes (1996) insiste que esse processo crítico de reflexão esteja presente na formação de professores, como autoformação contínua, que se constitui educacional e profissional ao expor seu trabalho a auto-avaliação crítica.

DD – p. 17 – Paulo Freira (apud GIROUX, 1997, p. 123) diz que "[...] estudar é uma tarefa difícil que requer atitude crítica e uma disciplina intelectual sistemáticos adquiridos somente através da prática [...]".

DI – p. 18 – (...) Este raciocínio, a partir das idéias de Giroux (1997) é sem dúvida relevante para se constituir um espaço de posicionamento ideológico que incorpore a prática discursiva com relevância na escola. **DD** – Para isso, [...] os educadores críticos precisam desenvolver um discursivo, que por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, por outro, enquanto locais socialmente constituído de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas. (GIROUX, 1997, p. 124).

DD – p. 18 – Porém, isto só será possível se as escolas, "[...] de fato exercitam formas de regulação moral e política regularmente relacionadas com as tecnologias de poder que produzem assimetrias na capacidade de grupos e indivíduos de definir e compreender suas necessidades [...]" (GIROUX, 1997, p. 124).

MI – p. 18 – Sabendo que a pedagogia crítica nasceu, segundo Rajagopalan (2003, p. 105) das inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula, enquanto espelho da comunidade, essa preocupação é altamente coerente, visto que o professor se apresenta como um sabedor na comunidade em que está inserido, mas não um ditador e supressor daquela realidade. **DI** – p. 18 e 19 – Moita Lopes (1996) e Rajagopalan (2003), enfatizam essa perspectiva, para que o aluno não seja um escravo dentro do seu próprio território, que em si já fornece bastante subsídios para uma aprendizagem rica. **DD** – Para que isto aconteça, o pedagogo crítico deve estar convicto que, "[...] a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e conseqüência". (RAJAFOPALAN, 2003, p. 106).

DI – p. 19 – (...) Quanto a isso, Giroux (1997) coloca, que a pedagogia deve ir além do seu papel e envolver-se numa luta política e social. Enfatiza de modo especifico que o conhecimento, onde quer que seja produzido, não pode se afastar dos interesses humanos, logo, porque deve levar o estudante a pensar criticamente. **DD** – Giroux (1997, p. 99), neste sentido, diz: O pensamento crítico [...] é aqui entendido como a capacidade de tornar

problemático o que havia até então sido tratado como dado, trazer a reflexão o que anteriormente só havida sido usado [...] examinar criticamente a vida que levamos. Esta visão da racionalidade situa a mesma capacidade de pensar sobre nosso pensamento.

DI – p. 19 – (...) Giroux conclui que todas as relações de sala de aula deve ser consideradas no âmbito de uma pedagogia do pensamento crítico, para que possa integralmente cumprir a sua função e tornar válidos os seus idéias, constituindo a verdadeira interação que leve em conta os conteúdos expostos em sua relação com os sujeitos ali envolvidos.

DD – p. 20 – (...) Gasparin (2002, p. 8) ao propor uma Didatica para a Pedagogia Histórica – Crítica, ressalta que "O conhecimento teórico adquirido pelo educando retorna a prática social de onde partiu, visando agir sobre ela com entendimento mais crítico, elaborado e consistente, intervindo em sua transformação". DI – p. 20 – Por isso, a participação de professores e da sociedade é imprescindível para que o aluno possa oferecer um retorno que constitui a verdadeira práxis do conhecimento. Mas deve-se ficar atenta as questões da linguagem dos estudos educacionais, como lembra Giroux (1997).

DD – p. 21 – Os PCNs (1998, p. 9) dentre os objetivos para o Ensino Fundamental, despertam-nos para: Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolve-los utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

DD – p. 21 e 22 – (...) Neste sentido, "Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão lingüística como libertação" (BRASIOL, 1998, p. 39).

M – p. 23 – (...) Infelizmente é negado a língua estrangeira a sua inserção de forma a contribuir com o desenvolvimento social.

DI – p. 23 – De um modo geral, o ensino de língua estrangeira não tem lugar assegurado no currículo das escolas públicas (BRASIL, 1998, p. 24). DD – Apesar do que observa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96: "[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar [...]" (BREZEZINSKI, 2001, p. 281).

DD – p. 23 – Na maioria destas escolas este quadro é justificado pelas "circunstancias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de língua estrangeira: falta de maneiras adequadas, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado a matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente" (BRASIL, 1998, p. 24).

DD – p. 24 – (...) Seria o que Moita Lopes (1996, p. 38) coloca sobre a "atitude dos professores de inglês no Brasil como muito colonizada".

MD – p. 24 – (...) Para atingir o desejável, deve o professor promover a conscientização do comportamento dos alunos e então, começar a formar cidadãos. Conforme Moita Lopes (1996, p. 59): "[...] aponta-se que esta nova atitude deve ser incorporada através da

reformulação do trabalho que está sendo feito na formação de professores de inglês nas universidades brasileiras [...]".

DI – p. 24 e 25 – As escolas públicas que trabalham a língua inglesa nos seus currículos, ministram-na na maioria das vezes, a partir de uma abordagem que caminha quase exclusivamente pela habilidade de leitura (MOITA LOPES, 1996). M – Não é tão criticável esta atitude, mas seria conveniente oferecer amplas possibilidades de reconhecimento das demais uma vez que não limitaria o aluno no seu conhecimento. DD – Como diz Freire (1974, apud MOITA LOPES, 1996, p. 132), "[...] a educação deve dar meios aos aprendizes de agirem sobre o mundo de modo a poder transforma-lo de acordo com os seus interesses, [...]".

DI – p. 25 – (...) Faz-se importante ter esse contexto considerado também pela construção do significado no mundo social (BRASIL, 1998, p. 27). (...). DD – Além do que "A limitação de recursos disponíveis na escola para a prática de ensino e a reduzida carga horária da disciplina não devem ser motivo para o professor abrir maio dos objetivos". (BRASIL, 2003, p. 61) (grifo meu).

DI – p. 25 – (...) No fim dos anos 70, surge a necessidade de se ensinar uma habilidade funcional que inclua não somente regras gramaticais, mas também de se ensinar uma habilidade funcional que inclua não somente regras gramaticais, mas também uma competência pragmática, exigida para a interpretação, expressão e negociação do sentido no contexto imediato da situação de fala (COX; ASSIS-PETERSON, 2001).

M – p. 26 – É inegável a participação da língua inglesa no cenário atual. Seja através do desenvolvimento tecnológico, seja pela divulgação de informações, é inegável a sua expansão.

M – p. 26 – Neste contexto, é preciso se conscientizar do papel da linguagem no contexto do ensino de língua inglesa, onde o discurso tem faces desconhecidas e que podem produzir vários significados. (...). MI – Segundo Clark et. Al (1996) estas concepções facilitam os objetivos da integração social porque excluem a experiência de opressões de ser transformada em conscientização e, portanto, de torna-se uma base potencial para a emancipação.

DI – p. 27 – Uma das formas de alunos e professores se sentirem engajados numa conversação emancipatória é se sentirem livres do discurso autoritário da certeza, como nos afirma Kincheloe (1997).

M – Isto nos permite, segundo o autor, que se chegue à consciência de que existem sempre múltiplas perspectivas que podem ser oferecidas através da conversação. DI – Alcançando o processo de conscientização, Codd (1984 apud KINCHELOE, 1997) diz que a ação deve caminhar junto para trazer mudança social real. MI – Segundo Paulo Freire (apud KINCHELOE, 1997), os indivíduos passam por três estágios de consciência que não a exata noção das suas ações. (...). DI – No segundo, homens e mulheres tornam-se conscientes da imposição de suas dependências, e o terceiro é a própria conscientização (KINCHELOE, 1997, p. 75).

DI – p. 27 – Eis um dos meios de introdução da língua inglesa na sala de aula, inicialmente como uma disciplina curricular, dotada de regras gramaticais, aspectos fonológicos próprios, mas provida de cultura, poder, informação e que cabe a alunos e professores expandirem seus vocabulários epistemológicos no processo de alcançar novos patamares de sentido, como nos orienta Kincheloe (1997).

DI – p. 27 – (...) Wwlch (1985 apud KINCHELOE, 1997, p. 76) defende que as comunidades heterogêneas com diferentes princípios podem melhor contribuir para o cultivo do pensamento crítico e do raciocínio moral.

DD – p. 28 – (...) De processo resulta a sua emancipação. Rifkin (1987, apud KINCHELOE, 1997, p. 78) traz um importante consideração sobre este fato: E mais, os pesquisadores têm descoberto a correlação entre classe sócio-economica e a percepção de tempo. Sem o desafio da diferença, os educadores da cultura modernista têm muita dificuldade de ultrapasse a unidimensionalidade epistemológica e cognitiva. Os pressupostos socioculturais ocultos, tais como temporalidade, permanecem ocultos. Os alunos mergulhados nos valores modernistas de velocidade e eficiência são considerados lentos. Portanto, o status que é perpetuado e a diferença é negada, os diferentes econômica e culturalmente são condenados como fracassados pela escola. Animados pela nossa ética crítica pós-moderna, nós somos fortalecidos em poder para ultrapassar o limitado paradigma modernista e ver a díade temporalidade – inteligência de uma variedade de marcos referencias. Os estudantes que não pertencem a cultura dominante são vistos de novas formas quando os professores descobrem formas de inteligência não percebidas anteriormente. Emancipados pela diferença e baseados na solidariedade, os professores críticos pós-modernos aprendem com as peculiaridades de seus alunos.

DD – p. 29 – (...) O que os lingüistas sugerem é que sejam trabalhados conteúdos pedagógicos que se liguem ao campo políticos e gerem essa discussão, provocando a vontade de lutar pela construção de um mundo diferente, sem seguir a cultura do outro e sem ocultar a nossa. Mukherjee (1986, apud PENNYCOOK, 1998, p. 30) aponta para esta concepção: Na área de Inglês como segunda Língua, a estrutura ingênua do conteúdo não tinha e não tem a ver com a transformação de habilidades ou com a compreensão crítica dos conceitos. Ela está direcionada para a recepção de instruções situacionais e a aprendizagem de como incorporar-se como um "objeto" a uma ordem cultural, a uma ordem lingüística e, acima de tudo, a uma ordem racista. (grifo meu).

DI – p. 29 – Pennycook (1998) formata esta citação, afirmando que se o ensino de língua se recusar a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará favorecendo a acomodação, colaborando assim para a alienação.

DD – p. 30 – (...) Traçando um paralelo destas questões, Pennycook (1991, p. 31) conclui com ênfase: Portanto, se ensinarmos, tendo como meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construída em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem esta sempre envolvida em questões de poder, estaremos uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder.

MD – p. 30 – Para Kincheloe (1997, p. 81) "[...] o surgimento de nossa consciência moral e cognitiva é uma característica revolucionaria do pos modernismo crítico [...]".

ME8

DD – p. 10 – Inicialmente, localizamos a expressão gênero textual a partir do conceito referencial de Marcuschi (apud ROJO, em trabalho não publicado), "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidos por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica"

DD – p. 11 – Considerando o nosso objetivo de estudo, é importante citar dentro desse contexto de gênero o que diz Bakhtin (apud ROJO, texto não publicado): "cada época e cada grupo social tem seu repertorio de formas de discurso na comunicação sócio-ideologica".

MD – p. 11 – Interessa-nos agora entender como se apresentam os gêneros para que seja possível chegar ao centro da questão que aqui se deseja. Neste caso, especificamente, sabemos que gênero ocupa um lugar de enunciações comunicativas e, portanto, apresenta dimensões essenciais e indissociáveis. Segundo Bakhtin (1953/1979, apud ROJO, texto não publicado): os temas conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (diziveis) através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticos compartilhados pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional) e as configurações especificas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou estilo).

DD – p. 12 – (...) Com isso transcrevemos o que diz Rojo, no artigo não publicado *Gêneros do discurso e gêneros textuais sob perspectivas diversas:* "por fim, certos generos estabelecem ou não historicamente, relações de textualidade com certas modalidades de linguagem ou mídias (oral, escrita, não verbal, digital, etc.)". **DI** – p. 12 - Bakhtin (1953/1979) aproxima os gêneros primários da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano, enquanto que relaciona os gêneros secundários do discurso as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, que surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, muitas vezes relacionadas complexamente a modalidade escrita da linguagem.

DD – p. 12 – Na esfera da comunicação Bakhtin (apud ARAUJO, 2004, p. 92) em *Hipertextos e gêneros digitais*, diz que "a língua é vista, não como um sistema estável, mas como um lugar da interação humana". (...). **DI** – Do ponto de vista lingüístico, Bakhtin, no livro *Estética da Criação Verbal* (2003), apresenta esse processo interativo como gêneros discursivos secundários (complexos) que partem da natureza geral de dois tipos de gêneros discursivos simples, mutáveis que adquirem um caráter especial.

MI – p. 13 – Segundo Koch (2005, p. 54) Bakhtin distingue os gêneros primários dos secundários.

DD – p. 13 – (...) Para Bakhtin (2003, p. 264), em Estética da Criação Verbal: ... todo trabalho de investigação de um material lingüístico concreto – seja de historia da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritórios e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicisticos,

cartas oficiais e comuns, replicas do dialogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades) etc. de onde os pesquisadores haurem fatos lingüísticos de que necessitam.

DI – p. 13 e 14 – (...) Por isso atribui-se a texto uma entidade concreta e comunicativa componente de algum gênero textual e o discurso o resultado prático do texto, logo o discurso se realiza nos textos (DIONISIO, 2003, p. 22/25).

MI – p. 14 – (...) Para Ângela Dionísio em *Gêneros Textuais e Ensino* (2003, p. 29) um elemento central da organização de textos narrativos é a seqüência temporal.

DD – p. 14 e 15 – Os gêneros textuais também apresentam alguns aspectos na sua produção que remete ao seu objetivo naquele instante, ou seja, a adequação que se dá visto que os gêneros são vários, como cita Dionísio (2003, p. 34):
- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc.);
- tipo de situação em que o gênero se situa (publica privada, corriqueira, solene, etc.);
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.)
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

DI – p. 15 e 16 – (...) Como há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática, os que estão nas diversas mídias existentes, inclusive a virtual se apresentam com um linguagem cada vez mais inovadora e construtora de gêneros, que permitem mutações que se aproximam do que lhe seja importante informar, como enfatiza Koch (2004, p. 161) em *Introdução a Lingüística Textual*.

M – p. 18 – (...) Obviamente existem as produções designadas exclusivamente a um público único, com suas peculiaridades e contextos nos quais tal público já munia-se de estruturas de interpretação.

MD – p. 18 – (...) De acordo com Lévy (1999, p. 119) “a participação nesse espaço assinala um direito, e que sua construção se parece com uma espécie de imperativo moral”.

DD – p. 20 e 21 – (…) Em suma, Lévy (1999, p. 222) apresenta um caminho bastante inovador, perante o destrutivismo da crítica: “Quando a crítica nada mais faz além de colocar em cena os espantalhos desmoralizantes de sempre e deixa passar em silencio o movimento social, ignorando-o ou caluniando-o temos o direito de duvidar de seu caráter progressista”.

MD – p. 21 – Para Lévy (1999, p. 224), “...o ciberespaço propõe um estilo de comunicação não midiática por construção, já que é comunitário transversal e recíproco”.

DI – p. 21 – Lévy (1999) ainda observa que, na mídia televisiva, há uma grande percepção compartilhada da realidade, porque os sujeitos ouvem, vêem e estabelecem uma percepção comum

M – p. 21 – (...) No entanto, também é compreensível que, sendo amplo e ilimitado, é passível de manipulações, logo não se deve esquecer que é virtual, ficcional e algumas vezes tomado pelo achismo dos participantes do que pela razão conceitual.

DI – p. 22 – (...) Lévy (1999, p. 226) chega a afirmar que o movimento citado abriu caminho para os negociantes. Mas os negociantes não seriam cibernegócios se não fossem os inúmeros usuários dos quais dependem este tipo de comercio.

DD – p. 23 – Há os excluídos porque falta qualificação, que é atribuição do Estado. Para desmestificar essa atribuição dada à cibercultura de excludente. Lévy (1999, p. 238) complementa que: Os novos instrumentos deveriam servir prioritariamente para valorizar a cultura, as competências [...], [...] na perspectiva da cibercultura assim como nas abordagens mais clássicas, as políticas voluntaristas de luta contra as desigualdades e a exclusão devem visar o gancho em autonomia das pessoas ou grupos envolvidos. Devem em contrapartida, evitar o surgimento de novas dependências provocadas pelo consumo de informações ou de serviços de comunicação concebidos e produzidos em uma óptica puramente comercial ou imperial e que tem como efeito, muitas vezes, desqualificar os saberes e as competências tradicionais dos grupos sociais e das regiões desfavorecidas.

DD – p. 24 – Koch (2005, p. 61) ao formar um conceito para texto, concluiu do ponto de vista da recepção, que "todo texto é um hipertexto".

DI – p. 25 – Koch (2006, p. 64) em Desvendando os Segredos do texto, caracteriza os hiper links em fixos (constantes no site) e moveis (variam a sua aparição, conforme a conveniência do enunciador).

MI – p. 26 – Segundo koch (2005, p. 64) o hipertexto apresenta algumas características que se definem pela não – linearidade, volatilidade devido a natureza virtual especialidade topográfica, por se tratar de um espaço de escritura/leitura sem limites definidos, fragmentariedade. (...).

DD – p. 27 – Tomemos agora como exemplo o e-mail que "é uma forma de comunicação escrita normalmente assíncrona de remessa de mensagens entre usuários do computado" (MARCUSCHI, 2004, p. 39).

MG9

DI – p. 14 – Faremos aqui uma breve reflexão a respeito da interação verbal em Bakhtin (1995). Assim, como Souza, especificando as noções de dialogia, ideologia e gêneros do discurso que, na concepção de linguagem como sendo de natureza sócio-interacionista, estes são fatores constitutivos. MI – Para Bakhtin (1995) a palavra possui uma dimensão histórica, ideológica e interativa.

DI – p. 14 – Bakhtin (1995) diz ser o signo lingüístico de natureza essencialmente ideológico, cujo efeito ideológico se dá justamente quando a linguagem é posta em uso, em que a linguagem, MD de acordo com Souza (2003), se "efetiva no processo de enunciação". Isso porque, como já foi destacado; a linguagem reflete o contexto histórico-social de onde é produzida, afinal língua e sociedade não se separam. DD A respeito desse fato, Orlandi (1999, p. 43) acrescenta: Consequentemente podemos dizer que o sentido não existe em si,

mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido as posições daqueles que as empregam. Elas "tiram" seu sentido dessas posições, isto é, em relação as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

DI – p. 14 – Pelo fato das palavras mudarem de sentido de acordo com as posições ideológicas do que as assumem no processo de enunciação é que Bakhtin confere uma particularidade específica ao signo lingüístico. DD – p. 15 - Para esclarecer melhor essa afirmação, vejamos nas palavras de Souza (2003, p. 01): Nele não há uma vinculação ideológica direta entre o domínio (campo) ao qual se refere e o próprio signo. Assim, para nós, a foice e o martelo, por exemplo, têm um significado ideológico ligado ao partido comunista e, especialmente no Brasil, ao MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) e a luta por uma melhor distribuição de terra pela reforma agrária.

MI – p. 15 – A ideologia é inerente ao signo, porém de acordo com Souza (2003), que vai ao encontro ao que diz Bakhtin (1995), o signo também é neutro, ao considerar que cada campo particular possui seu conjunto de signos que lhes são próprios e que não podem ser transferidos para outro campo ideológico.

DI – p. 15 – Orlandi (1999) ao destacar a importância da noção da formação discursiva para a compreensão do processo de produção de sentidos, diz que as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. (...). DI – É nesse sentido que Bakhtin concebe o signo lingüístico como arena da luta de classes. DD - Vejamos a colocação de Barros e Fiorim (1994, p. 08): Nesse caso, deve-se reconhecer que os traços impressos na língua, a partir do uso discursivo, criam em seu interior choques e contradições que fazem Bakhtin afirmar que em todo signo se confrontam índices de valor contraditório e que, em suma, "o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes", caracterizada dessa forma, a língua não é neutra e sim complexa, pois tem o poder de instalar uma dialética interna, em que se atraem e, ao mesmo tempo se rejeitam elementos julgados inconciliáveis.

DI – p. 15 e 16 - Souza também destaca os três aspectos constitutivos da palavra, MI segundo Bakhtin (1997) que são: a palavra *neutra*, enquanto pertencente ao sistema (langue), a palavra do outro, quando o signo pertence a outros discursos; e a *minha*, quando a uso na minha prática discursiva; portanto a palavra carrega ao ser enunciada, as marcas da história do seu falante e ao eco dos outros discursos, o que nos permite falar do caráter ideológico e dialógico da linguagem.

MI – p. 16 – O dialogismo é fruto da interação verbal. Para Bakhtin, no processo de enunciação, o locutor mantém diálogo com os discursos que circulam na sociedade e com o seu interlocutor, concebendo por isso o dialogismo como um elemento imprescindível para o estabelecimento do sentido do discurso.

MI – p. 16 - Para Bakhtin, assim como ao enunciar, o falante dialoga com outros discursos, também irá dialogar com o seu interlocutor. DD "É um diálogo entre um eu e um tu (o outro) que, em última instancia, é também determinante junto com a situação concreta de uso da língua, do ato de enunciação" (SOUZA, 2003, p. 04).

MI – p. 16 – De acordo com Orlandi (1999), o discurso, é constituído pela história, pela memória, pelas filiações de sentido constituídos em outros dizeres. Por isso, o dizer não é propriedade privada. As palavras não são nossas. DD Vejamos: As palavras não são nossas. Elas significam pela historia e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em "nossas" palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pela qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse "x" (ilusão de entrevista in loco) o que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. (ORLANDI, 1999, p. 33).

DI – p. 16 – Por isso mesmo é que Orlandi (1999) afirma que a enunciação resulta do modo de como somos afetados pela ideologia. Bakhtin diz que o discurso reflete o percurso pelo qual o locutor enquanto sujeito discursivo, situado historicamente e socialmente marcado, é interpelado pela ideologia, que se inscreve nas diversa prática discursivas. DD – p. 17 - Daí se explica o postulado do papel do outro na constituição do discurso, o qual afirma que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz, de outro discurso. As condições de produção, que constituem os discursos, funciona, de acordo com certos fatores. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estudo de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados. (ORLANDI, 1999, p. 39).

M – p. 17 – (...), contudo, é preciso considerar que a intertextualidade vista por Bahktin é uma intertextualidade interna de vozes que estabelecem o diálogo no texto.

DD – p. 17 - Os gêneros do discurso têm um papel importante no processo de enunciação, e vêm sendo um assunto muito discutido pelos estudiosos da linguagem. Bakhtin (1997, p. 279 apud SOUZA, 2003, p. 05) conceitua gêneros do discurso da seguinte forma: O enunciado reflete as condições específicas e as qualidades de cada uma dessas esferas não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela relação operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdos, temático, estilo e construção composicional), fundam-se indissoluvelmente no todo do enunciado e de todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente e, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

MI – p. 18 – Conforme Souza (2003) o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são elementos que constituem os gêneros do discurso e estes possuem estabilidade em suas esferas de comunicação o que por, sua vez pode-se concluir que o interlocutor ao estabelecer diálogo com o auditório social e com os discursos que circulam socialmente, DD "também está dialogando com os gêneros dos discursos que são característicos de certas esferas de comunicação, em suas formas, conteúdos temáticos e estilos" (SOUZA, 2003, p. 05).

DI – p. 18 – Encerramos essa discursao,fazendo referencia a uma colocação de Bahktin (1995) quando ele após ter falado de estrutura sociológica da enunciação, retoma as duas orientações do pensamento filosófico-linguistico e as críticas por não darem conta da verdadeira natureza da língua, proferindo as seguintes proposições: DD 1. A língua como sistema estável de forma normativamente idênticas é apenas uma abstração cientifica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não da conta da maneira adequada da realidade concreta da língua. 2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos interlocutores. 3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas. (BAKHTIN, 1995, p. 127).

MI – p. 18 – A sociolingüística, ciência que de acordo com Musselim (2001), surgiu em 1964 e de uma forma geral, vai tratar da relação entre linguagem e sociedade ocupando-se de desmistificar o conceito de língua como sistema estável de forma normativamente idêntica e de explicar a evolução da língua que se dá através da interação verbal, social dos interlocutores, a que se refere Bakhtin nessa citação.

DD – p. 20 - Chomsky produziu uma gramática de base fundamentalmente sintática. A teoria gerativista parte de um sistema de regras implícitas inatas na mente de todo falante e chega a produção das frases. Vejamos o que nos diz Mussalim (2001, p. 62) a respeito dessa teoria lingüística, formulada por Chomsky: Quando dizemos que duas pessoas falam a mesma língua, estamos necessariamente fazendo abstração de todas as espécies de diferenças de sua fala [...] para simplicidade de nosso exposição admitiremos que a língua que descrevemos é uniforme – entendendo por uniforme que ela é indiferenciada dialetal e estilisticamente – que é logicamente uma idealização dos fatos – e que todos os falantes nativos estão de acordo se um enunciado é aceitável ou não.

DI – p. 20 e 21 – Monteiro (2000), fazendo referencia a Labov, enfatiza que a lingüística, ciência que se dedica a descrição das línguas, excluiu do seu escopo os aspectos de natureza social. DI – De inicio com Saussure (1916) com sua dicotomia língua (langue) e discurso (parole), este visto ´pela lingüística como sendo de natureza multiforme e heteroclítica.

DI – p. 21 – Após dá ênfase ao estruturalismo, Monteiro (2000) passa pelo enfoque de Bloomfield, a glossemática de Hjelmslev e chega ao modelo gerativista de Chomsky que estabeleceu como objeto de sua teoria e competência de um falante, ouvinte ideal, membro de uma comunidade lingüística homogênea, possuidor de um conhecimento excelente de língua. DD Vejamos como o próprio Labov, (1968 apud MONTEIRO, 2000, p. 13) fala a respeito dessas teorias lingüísticas: Os procedimentos da lingüística descritiva baseiam-se no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado foi útil considerar que tais normas eram invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade lingüística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estrutura lingüística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos extralingüísticos.

DI – p. 21 – (...) Nas palavras de Mussalim (2001): “o termo sociolingüístico referente a uma área da lingüística surgiu em 1964, por ocasião de um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA)”.

MI – p. 22 – De acordo com Mussalim (2001), Bright diz que a sociolingüística vai estudar a covariação sistemática das variações lingüísticas e sociais, (...). MI – Segundo este autor, o objeto de estudo dessa área consiste na diversidade lingüística. (...). MI – A variação segundo Bright vai está ligada a particularidade do emissor e do receptor, ao contexto social e ao valor das formas lingüísticas atribuídas pela comunidade de fala.

DI – p. 22 – Por seu turno, Monteiro (2000) diz que as primeiras intenções que tinham por objetivo definir o campo da Sociolingüística foram imprecisas. MI Segundo o autor Bright (1966) e Fishmen (1972) foram os primeiros nessa empreitada, porém não conseguiram estabelecer uma disciplina com rigor teórico. MI De acordo com Monteiro (2000) Bright teria formulado uma série de vagas idéias sobre a relação entre a língua e a sociedade e acabou chegando a conclusão que o objeto de estudo da Sociolingüística deveria ser a diversidade lingüística. DD Vejamos nas palavras de Monteiro (2000, p. 18) como Bright chegou a conclusão desse fato: A tese fundamental de Bright é a de que um sistema lingüístico monolítico, realizado sem variações ou com variações fortuitas e imotivadas, é incapaz de explicar toda uma gama de associações com a estrutura social. Em seu estudo ele tenta estabelecer varias dimensões das quais a de maior importância é a diversidade percebida sob três ângulos principais: a identidade social do emissor, a identidade social do receptor e as condições das situações comunicativas.

DI – p. 22 e 23 – Monteiro (2000) também diz que os objetivos de descrever a heterogeneidade lingüística e de encontrar um modelo capaz de dar conta da influencia de fatores sociais que aturam na língua se tornaram realmente eficazes a partir de Labov. (...).
MD Para Labov (1972 apud MONTEIRO, 2000, p. 26) o termo sociolingüística soava redundante, uma vez que não se pode conceber uma lingüística que não seja social. "Durante muitos anos, relutei em aceitar o termo sociolingüístico, porque ela dá a entender que pode existir uma bem-sucedida teoria ou prática lingüística que não seja social".
M – p. 23 – É uma constatação evidente, óbvia de que a língua é condicionada pelo social a começar por aspectos de natureza do ambiente físico que são-refletidos no sistema lingüístico.
DD Aqui tomamos emprestado um exemplo de Monteiro (2000, p. 18) para exemplificar o que dissemos: Enquanto o português tem apenas uma palavra para neve, o esquimó tem varias. As razoes para esse fato são obvias: é essencial para o esquimó saber discernir eficientemente entre os diferentes tipos de neve. É claro que o português dispõe de recursos para se fazerem as mesmas distinções: neve fina, neve seca, neve macia, mas para o esquimó esse tipo de distinção é lexicalizada.

DD – p. 23 – Considerando o que a Sociolingüística tem muitas áreas de interesse: contatos entre as línguas estão relativas ao surgimento da extinção lingüística, multilinguistica, variação e mudança, Mollica (2003, p. 09) dá uma definição clara e ao mesmo tempo abrangente da Sociolingüística: A sociolingüística é uma área das subáreas da lingüística e estuda língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos interdisciplinar na fronteira entre língua e sociedade focalizando precipuamente os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo, (p. 09).

DI – p. 24 – Camacho (2001) também manifesta uma preocupação em delimitar o campo de estudo da sociolingüística, uma vez que ela toma para si muitos assuntos que tem relação com a linguagem em uso no contexto social. DI – Após dá ênfase aos variados enfoques, Camacho exemplifica a sociolingüística variacionista, afirmando que é necessário recorrer as variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que surgem da variação inerente ao sistema lingüístico.

DI – p. 24 – Mussalim (2001) ao falar de variação em si, destaca que a principio todas as línguas do mundo são continuações históricas.

DI – p. 24 e 25 – Mollica (2003), falando de uma forma mais sistematizada e sintética diz que os condicionamentos que geram as variantes lingüísticas são em grande número, agem simultaneamente e surgem de dentro e de fora do sistema lingüístico. A altura dá muita ênfase ao conceito de variável dependente, tendo em vista que esta variável só possui existência porque é condicionada por fatores de ordem interno e externo ao sistema lingüístico: DD Uma variável é concebida como dependente no sistema que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores de natureza social ou estrutural. Assim as variáveis independentes ou grupos de fatores podem ser de natureza interna ou externa a língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua freqüência de ocorrência. (MOLLICA, 2003, p. 11).

DI – p. 25 – Dessa forma, partindo de um esquema geral, Mollica (2003) classifica os condicionadores da seguinte forma: (...).

DI – p. 25 – Por sua vez Travaglia (2001), diz que podemos ter dois tipos de variedades lingüísticas: os dialetos e os regionais.

DI – p. 26 – Monteiro (2000) assinala que as variações ocorrem quando duas ou mais formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma serie de fatores. (...). DI – Labov coloca a variação como requisito ou condição para o próprio sistema lingüístico. (...).

DI – p. 26 – Monteiro (2000) considera a língua como um todo,faz uma distinção entre as regras ditas categóricas e as regras variantes. (...).

DI – p. 26 – Tendo destacado esse postulado, este autor fala a respeito das variações de ordem social, (...).

DD – p. 27 – Tendo destacado esse postulado, este autor a respeito das variações de ordem social, enfatizando que, a prncípio, é comum que a variação ocorra em virtude de faotres de ordem puramente interna ao sistema lingüístico, no entanto, na maioria dos casos a variação acontece exclusivamente em virtude de fatores externos ao sistema lingüístico. (...) ou seja, é bastante comum que certos fenômenos de variação sejam regulados apenas por pressões do próprio ambiente lingüístico em que se realizam. Mas, inversamente, há casos em que o uso de certas estruturas lingüísticas depende quase que exclusivamente das pressões de ordem externa ou social. (MONTEIRO, 2000, p. 68).

DD – p. 27 – (...), mas, como destaca Bagno (2000, p. 26), doutrinal e preconceituoso. (...).
DD – As classes econômicas mais favorecidas criam mecanismos veiculados de idéias e aqui se destaca a gramática normativa, para perpetuarem a sua ideologia. A respeito desse fato, Bagno (2000, p. 26) discorre muito bem: Embora a lingüística, e mais precisamente a sociolingüística, há muito tenha postulado a existência no universo particular de toda e cada língua viva, de múltiplas variedades lingüísticas associadas a diferenciações regionais, etnias, etárias, de classe social, etc., as gramáticas normativas brasileiras permanecem apegadas ao mito de "língua única" e se apresentam como descrição de uma variedade lingüística supostamente empregada "pelas pessoas cultas" do país, isto é, pelas classes dominantes, apresentando-a sempre como o "padrão" a ser imitado.

DI – p. 27 – Em outro trabalho, Bagno (1999) dá ênfase ao mito que ele denomina: A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente.

DI – p. 29 – Considerando essa discussão muito importante, haja vista que assim como destaca Mussalim (2001), certas formas lingüísticas podem estigmatizar e excluir socialmente seus falantes, enquanto outras podem valorizar seus usuários. DD (...). Marx e Engels (1991{1846}: 72 apud MUSSALIM, 2001, p. 69) disseram: "O domínio de uma classe dominante não se dá apenas no plano material, no domínio dos meios de produção, do poder político, mas sobretudo no plano das idéias".
DD – p. 29 – (...). Veja o que diz Cegal na sua Novíssima Gramática de Língua Portuguesa (1990: XVII apud BAGNO, 2000, p. 27): A gramática, segundo a conceituamos não é nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal. Maldizer da gramática seria tal desarrazoado quanto malsinar os compêndios de boas maneiras só porque preceituam as normas de polidez que todo civilizado pode acatar.

DD – p. 30 – A gramática de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante (1997, p. 16 apud BAGNO 2000, p. 27) também segue a mesma linha: As línguas que têm forma escrita, como é o caso do português, necessitam da gramática Normativa para que se garanta a existência de um padrão lingüístico uniforme no qual se registre a produção cultural, conhecer a norma culta é, portanto, uma forma de ter acesso a essa produção cultural e a linguagem oficial. (grifos do autor).

DD – p. 30 – A respeito dessa ideologia gramatical manifestada por esses dois autores, Bagno (2000, p. 22) posiciona-se de uma forma muito significativa: Já se viu de que modo a ideologia é usada para se contrapor a ciência, isto é, a investigação empírica da "realidade real". Vimos também, na citação de Cipro & Neto de que modo a Gramtica Tradicional empreende a inversão da relação idéias-realidade: a existência de um padrão uniforme é garantida pela Gramática Normativa. Essa inversão é notável quando se trata da relação entre escrita e fala: "O certo é falar assim porque se escreve assim", a forma gráfica das palavras é que nos deve guiar no momento de pronunciá-las; a língua oral é que deve "respeitar" a ortografia, enquadrar-se em seus moldes, caber na roupagem gráfica, e não o contrário...

DI – p. 30 – Diante dessa realidade de discriminação social pela linguagem, tomamos emprestado o questionamento de Mussalim (2001) para refletir sobre o tipo de ensino de língua materna que se desenvolve na Escola: (...).

DI – p. 31 – Por isso, nas palavras de Valente (2000), o ensino de língua materna deve desenvolver-se dentro de uma concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos. (...) Nesse sentido, Valente destaca um ponto importante em se tratando de produção de texto ao enfatizar que ensinar e aprender a escrever textos não podem ser tratada como uma questão técnica, (...).

DD – p. 32 – Nesse sentido, Valente destaca um ponto muito importante em se tratando de produção de texto como enfatizar que ensinar a aprender a escrever textos não podem ser tratada como uma questão de técnica, mas como uma função social, desse modo os agentes pedagógicos devem atentar para os diversos modos de funcionamento pedagógico da linguagem, o que significa para o autor um salto na visão da língua: Na verdade, trata-se de ultrapassar a visão da língua como um código, elemento do processo comunicativo (para cuja aprendizagem bastaria o domínio de um conjunto de regras), compreendendo sua natureza complexa e contraditória, suas relações com as noções de registro e variação, seus aspectos sócio-funcionais. (VALENTE, 1999, p. 197).

DI – p. 32 – (...) Valente enfatiza que a Escola deve ter como meta desenvolver a competência lingüística do aluno.

M – p. 32 – Para isso é preciso que a Escola elimine a concepção de língua como sendo homogênea e a de gramática como sendo descrição e julgamento da linguagem, levando dessa forma o aluno a entender que a linguagem é uma prática social e por isso diversificada, (...).
DD Expor ao aluno os mais diferentes tipos de manifestações lingüísticas e possibilitar que ele vivencie experiências que ampliem a competência na manifestação das variedades, podendo dessa forma fazer seleções “diante do conjunto do sistema em função dos contextos de interação” (VALENTE, 2002, p. 19).

DI – p. 32 – (...) A principio, os parâmetros destaca que o aluno obviamente já domina uma variedade (a que aprendeu na sua comunidade) (...).
DI – p. 33 – (...) Travaglia (2001) diz que para atingir esse objetivo é preciso que a Escola se abra a pluralidade dos discursos. DD Esse abrir a pluralidade dos discursos implica considerar a variabilidade dos discursos. Travaglia ainda acrescenta: Todavia, si se acredita que em diferentes tipos de situação, tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há porque, ao realizar as atividade de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações (TRAVAGLIA, 2001, p. 41).

DI – p. 34 – (...) No entanto, como afirma Mussalim (2001), a língua ainda é ensinada na Escola dentro de uma perspectiva de modelo deficiência, (...).
DI – p. 34 – Mussalim (2001) destaca que no Brasil a Escola usa o argumento de que é igual e aberta a todas as classes sociais para atribuir o fracasso de boa parte dos alunos de ordem estritamente individual, no entanto, os dados da realidade empírica mostram o contrário.

DI – p. 36 – A discussão que hoje é feita em torno do livro didático é muito pertinente, se considerarmos, assim como Marcuschi (2000), que apesar de toda tecnologia e comunicação

eletrônica advinda com este século, o livro didático se apresenta como principal, senão, em muitos casos, como único instrumento didático disponível para o professor e os alunos.

DI – p. 36 – De acordo com Rangel (2002) só apenas em 1993, o livro didático foi objeto das primeiras avaliações, superando uma longa tradição de descompromisso com a sua qualidade.

DI – p. 36 – Considerando a colocação de Savioli (1997) podemos constatar que a funçao atribuída ao LD é totalmente equivocado e deturpada.

DD – p. 37 – (...) Nesse sentido, Savioli (1997, p. 119), faz uma colocação pertinente: O livro didático nessa posição passa de instrumento a ator, substituindo o professo as aulas passam a funcionar como uma mera reprodução mecânica de um manual de instruções, normalmente mal executada por um monitor que não tem o menor envolvimento com o desempenho dos alunos.

MI – p. 37 – Como deixa claro Savioli, na citação anterior, o professor que utiliza o manual didático nessa perspectiva, não é revestido com as competências necessárias para o exercício da atividade em que atua. DI Falando especificamente do professor de Língua Portuguesa, Bagno (2002) afirma que o material didático deve ser usado de uma forma crítica e o professor deve ter a visão de que a língua e a linguagem são muito mais abrangentes do que, como diz o autor, reportando-se a variação lingüística, uma velha distribuição de rótulos de certo e de errado para a produção lingüística dos cidadãos.

DD – p. 38 – A esse respeito concordamos com Bagno (2002, p. 70): Para empreender esse tipo de trabalho, evidentemente é necessário que o professor tenha recebido e continue a receber uma formação cientifica consistente, que se apodere dos resultados da pesquisa lingüística, que tome consciência das etapas de evolução e progresso do campo cientifico ao qual pertence, que é o das ciências da linguagem e da educação. Um professor de língua portuguesa que não for em tempo integral, um pesquisador, um curioso, um lingüista, um teorizador, enfim, não poderá empreender essa transformação.

DI – p. 38 – Pereira (2002), ao falar do professor de lingua portuguesa: modos de ensinar e aprender, onde privilegia o enfoque da postura do professor de Língua Portuguesa em contrapartida ao tipo de conhecimento que lê deve dominar, por considerar que este ultimo assunto já foi exaustivamente discutido, diz que não existem fórmulas ou receitas prontas e acabadas para que o aluno assista as aulas com empolgação, (...).

DI – p. 38 – A autora destaca que o professor não deve ser um acomodado e conferir ao livro didático a função de muleta ao invés de complemento. DD – Em sua opinião não se pode chegar em sala de aula e dizer: “hoje iremos aprender sujeito e predicado”, (...).

DD – p. 38 – “O professor de Língua portuguesa não é necessariamente professor de gramática”. Pereira (2000, p. 244). MI Ensinar gramática é preciso, porém, somente necessário para refletir o sistema lingüístico, revelando a tradição da língua no que ela tem de verdadeiro, universal e eterno. DI A autora diz que o professor de Língua Portuguesa deve ser consciente que não é professor de gramática e deve possuir uma serie de conhecimento até mesmo de outras áreas. (...). DD – p. 39 Vejamos em suas próprias palavras: [...]

Principalmente conscientizar-se de que professor de língua portuguesa não é só ser professor e polivalente. Por tal, entenda-se, relacionar-se bem com a leitura, literatura, filosofia, filologia, geografia, porque efetivamente uma língua viva se funda em tudo isso, é denominador comum, é fator de unidade, polariza, congrega, instiga, enfim, é agente de cultura. (PEREIRA, 2000, p. 244).

DI – p. 38 – (...) Marcuschi (2002) diz que os LDs usados no ensino fundamental e médio não atendem mais as necessidades atuais do ensino de língua materna, pelo fato de estarem desatualizados em relação as teorias existentes hoje a língua. MI Segundo este autor, muitos autores dos LDs, embora não explicitem a concepção de língua da qual se fundamentam e deixam subjacente em suas propostas de trabalho.

ME9

DI – p. 13 – (...) Nas palavras de Mussalim (2001): "o termo sociolingüístico referente a uma área da lingüística surgiu em 1964, por ocasião de um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA)".

MI – p. 13 – De acordo com Mussalim (2001), Bright diz que a sociolingüística vai estudar a covariação sistemática das variações lingüísticas e sociais, (...). MI – Segundo este autor, o objeto de estudo dessa área consiste na diversidade lingüística. (...). MI – A variação segundo Bright vai está ligada a particularidade do emissor e do receptor, ao contexto social e ao valor das formas lingüísticas atribuídas pela comunidade de fala.

DI – p. 13 – Por seu turno, Monteiro (2000) diz que as primeiras intenções que tinham por objetivo definir o campo da Sociolingüística foram imprecisas. MI Segundo o autor Bright (1966) e Fishmen (1972) foram os primeiros nessa empreitada, porém não conseguiram estabelecer uma disciplina com rigor teórico. MI De acordo com Monteiro (2000) Bright teria formulado uma série de vagas idéias sobre a relação entre a língua e a sociedade e acabou chegando a conclusão que o objeto de estudo da Sociolingüística deveria ser a diversidade lingüística. DD Vejamos nas palavras de Monteiro (2000, p. 18) como Bright chegou a conclusão desse fato: A tese fundamental de Bright é a de que um sistema lingüístico monolítico, realizado sem variações ou com variações fortuitas e imotivadas, é incapaz de explicar toda uma gama de associações com a estrutura social. Em seu estudo ele tenta estabelecer varias dimensões das quais a de maior importância é a diversidade percebida sob três ângulos principais: a identidade social do emissor, a identidade social do receptor e as condições das situações comunicativas.

DI – p. 14– Monteiro (2000) também diz que os objetivos de descrever a heterogeneidade lingüística e de encontrar um modelo capaz de dar conta da influencia de fatores sociais que aturam na língua se tornaram realmente eficazes a partir de Labov. (...). MD Para Labov (1972 apud MONTEIRO, 2000, p. 26) o termo sociolingüística soava redundante, uma vez que não se pode conceber uma lingüística que não seja social. "Durante muitos anos, relutei em aceitar o termo sociolingüístico, porque ela dá a entender que pode existir uma bem-sucedida teoria ou prática lingüística que não seja social".

M – p. 14 – É uma constatação evidente, óbvia de que a língua é condicionada pelo social a começar por aspectos de natureza do ambiente físico que são-refletidos no sistema lingüístico. DD Aqui tomamos emprestado um exemplo de Monteiro (2000, p. 18) para exemplificar o que dissemos: Enquanto o português tem apenas uma palavra para neve, o esquimó tem varias. As razoes para esse fato são obvias: é essencial para o esquimó saber discernir eficientemente entre os diferentes tipos de neve. É claro que o português dispõe de recursos para se fazerem as mesmas distinções: neve fina, neve seca, neve macia, mas para o esquimó esse tipo de distinção é lexicalizada.

DD – p. 15 – Considerando o que a Sociolingüística tem muitas áreas de interesse: contatos entre as línguas estão relativas ao surgimento da extinção lingüística, multilinguistica, variação e mudança, Mollica (2003, p. 09) dá uma definição clara e ao mesmo tempo abrangente da Sociolingüística: A sociolingüística é uma área das subáreas da lingüística e estuda língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos interdisciplinar na fronteira entre língua e sociedade focalizando precipuamente os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo, (p. 09).

DI – p. 15 – Camacho (2001) também manifesta uma preocupação em delimitar o campo de estudo da sociolingüística, uma vez que ela toma para si muitos assuntos que tem relação com a linguagem em uso no contexto social. DI – Após dá ênfase aos variados enfoques, Camacho exemplifica a sociolingüística variacionista, afirmando que é necessário recorrer as variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que surgem da variação inerente ao sistema lingüístico.

DI – p. 15 – Mussalim (2001) ao falar de variação em si, destaca que a principio todas as línguas do mundo são continuações históricas.

DI – p. 16 – Mollica (2003), falando de uma forma mais sistematizada e sintética diz que os condicionamentos que geram as variantes lingüísticas são em grande número, agem simultaneamente e surgem de dentro e de fora do sistema lingüístico. A altura dá muita ênfase ao conceito de variável dependente, tendo em vista que esta variável só possui existência porque é condicionada por fatores de ordem interno e externo ao sistema lingüístico: DD Uma variável é concebida como dependente no sistema que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores de natureza social ou estrutural. Assim as variáveis independentes ou grupos de fatores podem ser de natureza interna ou externa a língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua freqüência de ocorrência. (MOLLICA, 2003, p. 11).

DI – p. 16 – Dessa forma, partindo de um esquema geral, Mollica (2003) classifica os condicionadores da seguinte forma: (...).

DI – p. 17 – Por sua vez Travaglia (2001), diz que podemos ter dois tipos de variedades lingüísticas: os dialetos e os regionais.

DI – p. 17 – Monteiro (2000) assinala que as variações ocorrem quando duas ou mais formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma serie de

fatores. (...). DI – Labov coloca a variação como requisito ou condição para o próprio sistema lingüístico. (...).

DI – p. 17 – Monteiro (2000) considera a língua como um todo,faz uma distinção entre as regras ditas categóricas e as regras variantes. (...).

DD – p. 18 – Tendo destacado esse postulado, este autor a respeito das variações de ordem social, enfatizando que, a princípio, é comum que a variação ocorra em virtude de faotres de ordem puramente interna ao sistema lingüístico, no entanto, na maioria dos casos a variação acontece exclusivamente em virtude de fatores externos ao sistema lingüístico. (...) ou seja, é bastante comum que certos fenômenos de variação sejam regulados apenas por pressões do próprio ambiente lingüístico em que se realizam. Mas, inversamente, há casos em que o uso de certas estruturas lingüísticas depende quase que exclusivamente das pressões de ordem externa ou social. (MONTEIRO, 2000, p. 68).

DD – p. 18 – (...), mas, como destaca Bagno (2000, p. 26), doutrinal e preconceituoso. (...).
DD – As classes econômicas mais favorecidas criam mecanismos veiculados de idéias e aqui se destaca a gramática normativa, para perpetuarem a sua ideologia. A respeito desse fato, Bagno (2000, p. 26) discorre muito bem: Embora a lingüística, e mais precisamente a sociolingüística, há muito tenha postulado a existência no universo particular de toda e cada língua viva, de múltiplas variedades lingüísticas associadas a diferenciações regionais, etnias, etárias, de classe social, etc., as gramáticas normativas brasileiras permanecem apegadas ao mito de "língua única" e se apresentam como descrição de uma variedade lingüística supostamente empregada "pelas pessoas cultas" do país, isto é, pelas classes dominantes, apresentando-a sempre como o "padrão" a ser imitado.

DI – p. 19– Em outro trabalho, Bagno (1999) dá ênfase ao mito que ele denomina: A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente.
DI – p. 20 – Considerando essa discussão muito importante, haja vista que assim como destaca Mussalim (2001), certas formas lingüísticas podem estigmatizar e excluir socialmente seus falantes, enquanto outras podem valorizar seus usuários. DD (...). Marx e Engels (1991{1846}: 72 apud MUSSALIM, 2001, p. 69) disseram: "O domínio de uma classe dominante não se dá apenas no plano material, no domínio dos meios de produção, do poder político, mas sobretudo no plano das idéias".
DD – p. 20 – (...). Veja o que diz Cegal na sua Novíssima Gramática de Língua Portuguesa (1990: XVII apud BAGNO, 2000, p. 27): A gramática, segundo a conceituamos não é nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal. Maldizer da gramática seria tal desarrazoado quanto malsinar os compêndios de boas maneiras só porque preceituam as normas de polidez que todo civilizado pode acatar.

DD – p. 21 – A gramática de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante (1997, p. 16 apud BAGNO 2000, p. 27) também segue a mesma linha: As línguas que têm forma escrita, como é o caso do português, necessitam da gramática Normativa para que se garanta a existência de um padrão lingüístico uniforme no qual se registre a produção cultural, conhecer a norma culta é, portanto, uma forma de ter acesso a essa produção cultural e a linguagem oficial. (grifos do autor).

DD – p. 21 – A respeito dessa ideologia gramatical manifestada por esses dois autores, Bagno (2000, p. 22) posiciona-se de uma forma muito significativa: Já se viu de que modo a ideologia é usada para se contrapor a ciência, isto é, a investigação empírica da "realidade real". Vimos também, na citação de Cipro & Neto de que modo a Gramtica Tradicional empreende a inversão da relação idéias-realidade: a existência de um padrão uniforme é garantida pela Gramática Normativa. Essa inversão é notável quando se trata da relação entre escrita e fala: "O certo é falar assim porque se escreve assim", a forma gráfica das palavras é que nos deve guiar no momento de pronunciá-las; a língua oral é que deve "respeitar" a ortografia, enquadrar-se em seus moldes, caber na roupagem gráfica, e não o contrário...

DI – p. 21 – Diante dessa realidade de discriminação social pela linguagem, tomamos emprestado o questionamento de Mussalim (2001) para refletir sobre o tipo de ensino de língua materna que se desenvolve na Escola: (...).

DI – p. 22 – Por isso, nas palavras de Valente (2000), o ensino de língua materna deve desenvolver-se dentro de uma concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos. (...) Nesse sentido, Valente destaca um ponto importante em se tratando de produção de texto ao enfatizar que ensinar e aprender a escrever textos não podem ser tratada como uma questão técnica, (...).

DD – p. 22-23 – Nesse sentido, o autor (Valente) destaca um ponto muito importante em se tratando de produção de texto como enfatizar que ensinar a aprender a escrever textos não podem ser tratada como uma questão de técnica, mas como uma função social, desse modo os agentes pedagógicos devem atentar para os diversos modos de funcionamento pedagógico da linguagem, o que significa para o autor um salto na visão da língua: Na verdade, trata-se de ultrapassar a visão da língua como um código, elemento do processo comunicativo (para cuja aprendizagem bastaria o domínio de um conjunto de regras), compreendendo sua natureza complexa e contraditória, suas relações com as noções de registro e variação, seus aspectos sócio-funcionais. (VALENTE, 1999, p. 197).

DI – p. 23 – (...) O mesmo autor enfatiza que a Escola deve ter como meta desenvolver a competência lingüística do aluno.

M – p. 23 – Para isso é preciso que a Escola elimine a concepção de língua como sendo homogênea e a de gramática como sendo descrição e julgamento da linguagem, levando dessa forma o aluno a entender que a linguagem é uma prática social e por isso diversificada, (...). DD Expor ao aluno os mais diferentes tipos de manifestações lingüísticas e possibilitar que ele vivencie experiências que ampliem a competência na manifestação das variedades, podendo dessa forma fazer seleções "diante do conjunto do sistema em função dos contextos de interação" (VALENTE, 2002, p. 19).

DI – p. 24 – (...) A principio, os parâmetros destaca que o aluno obviamente já domina uma variedade (a que aprendeu na sua comunidade) (...).

DI – p. 24 – (...) Travaglia (2001) diz que para atingir esse objetivo é preciso que a Escola se abra a pluralidade dos discursos. DD Esse abrir a pluralidade dos discursos implica considerar a variabilidade dos discursos. Travaglia ainda acrescenta: Todavia, si se acredita que em diferentes tipos de situação, tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há

porque, ao realizar as atividade de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações (TRAVAGLIA, 2001, p. 41).

DI – p. 25 – (...) No entanto, como afirma Mussalim (2001), a língua ainda é ensinada na Escola dentro de uma perspectiva de modelo deficiência, (...).
DI – p. 25 – Mussalim (2001) destaca que no Brasil a Escola usa o argumento de que é igual e aberta a todas as classes sociais para atribuir o fracasso de boa parte dos alunos de ordem estritamente individual, no entanto, os dados da realidade empírica mostram o contrário.

DI – p. 26 – Consideramos de extrema relevância as discussões que são travadas hoje , acerca do livro didático, tendo em vista se considerarmos o pensamento de Marcuschi (2000), apesar de toda tecnologia advinda com este século, o livro didático constitui o principal recurso didático utilizado pelo professor e alguns casos o único recurso disponível para o professor e os alunos.

DI – p. 27 – De acordo com Rangel (2002) só apenas em 1993, o livro didático foi objeto das primeiras avaliações, superando uma longa tradição de descompromisso com a sua qualidade.

DI – p. 27 – Considerando a colocação de Savioli (1997) podemos constatar que a função atribuída ao LD é totalmente equivocado e deturpada.

DD – p. 27 – (...) Nesse sentido, Savioli (1997, p. 119), faz uma colocação pertinente: O livro didático nessa posição passa de instrumento a ator, substituindo o professo as aulas passam a funcionar como uma mera reprodução mecânica de um manual de instruções, normalmente mal executada por um monitor que não tem o menor envolvimento com o desempenho dos alunos.

MI – p. 29 – Como deixa claro Savioli, na citação anterior, o professor que utiliza o manual didático nessa perspectiva, não é revestido com as competências necessárias para o exercício da atividade em que atua. DI Falando especificamente do professor de Língua Portuguesa, Bagno (2002) afirma que o material didático deve ser usado de uma forma crítica e o professor deve ter a visão de que a língua e a linguagem são muito mais abrangentes do que, como diz o autor, reportando-se a variação lingüística, uma velha distribuição de rótulos de certo e de errado para a produção lingüística dos cidadãos.

DD – p. 29 – A esse respeito concordamos com Bagno (2002, p. 70): Para empreender esse tipo de trabalho, evidentemente é necessário que o professor tenha recebido e continue a receber uma formação cientifica consistente, que se apodere dos resultados da pesquisa lingüística, que tome consciência das etapas de evolução e progresso do campo cientifico ao qual pertence, que é o das ciências da linguagem e da educação. Um professor de língua portuguesa que não for em tempo integral, um pesquisador, um curioso, um lingüista, um teorizador, enfim, não poderá empreender essa transformação.

DI – p. 29 – (...) Marcuschi (2002) diz que os LDs usados no ensino fundamental e médio não atendem mais as necessidades atuais do ensino de língua materna, pelo fato de estarem

desatualizados em relação as teorias existentes hoje a língua. **MI** Segundo este autor, muitos autores dos LDs, embora não explicitem a concepção de língua da qual se fundamentam e deixam subjacente em suas propostas de trabalho.